



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA**

**AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO EM INGLÊS
EM UM PROCESSO DE TRANSMODALIZAÇÃO INTERMODAL: DO
CONTO ÀS HISTÓRIAS DIGITAIS**

Área de concentração:
Linguagem, Práticas Sociais e Educação

Linha de Pesquisa:
Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas

GISELLE DE ARAÚJO MOREIRA

**BRASÍLIA
2023**

GISELLE DE ARAÚJO MOREIRA

**AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO EM INGLÊS
EM UM PROCESSO DE TRANSMODALIZAÇÃO INTERMODAL: DO
CONTO ÀS HISTÓRIAS DIGITAIS**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação. Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Gladys Quevedo-Camargo

Brasília/DF
2023

GISELLE DE ARAÚJO MOREIRA

Avaliação e desenvolvimento linguístico em inglês em um processo de transmodalização intermodal: do conto às histórias digitais

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação. Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Gladys Quevedo-Camargo

Dissertação defendida e aprovada em: 27 de junho de 2023.

Banca examinadora formada pelos professores

Prof^a Dr^a. Gladys Quevedo-Camargo - Presidente

Universidade de Brasília - IL/LET/PGLA

Prof^a Dr^a Fernanda Alencar Pereira - Membro Externo

Universidade de Brasília - IL/LET/UnB

Prof^a Dr^a. Bruna Lourenção Zocaratto - Membro Externo

Instituto Federal de Brasília - IFB

Prof^o Dr^o Fidel Armando Cañas Chávez - Membro Interno/Suplente

Universidade de Brasília - IL/LET/PGLA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

da de Araújo Moreira, Giselle
Avaliação e desenvolvimento linguístico em inglês em um
processo de transmodalização intermodal: do conto às histórias
digitais / Giselle de Araújo Moreira; orientador Profª Drª
Gladys Quevedo-Camargo. -- Brasília, 2023.
150 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Histórias Digitais. 2. Letramento Literário. 3.
Letramento Multimodal. 4. Letramento em Avaliação. I.
Quevedo-Camargo, Profª Drª Gladys, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me ensinar a confiar no processo e acreditar que as coisas podem acontecer melhor que as minhas expectativas.

À minha mãe Grace, pelo amor incondicional, por todas as horas dedicadas ao meu lado me ajudando nas tarefas da escola e por ter tanto orgulho da profissão que exerço.

À minha irmã Gabrielle, pela parceria de todas as horas, pela companhia em todos os momentos e por ser o meu elo forte nessa vida.

Ao meu pai Abelardo, por me ensinar a lutar pelos meus objetivos, a ter confiança no meu trabalho e acreditar na minha capacidade.

À minha madrinha de batismo Hélia, por não medir esforços para que o meu direito aos estudos no mestrado fossem concedidos.

Aos meus primos, por comemorar cada uma das minhas conquistas.

Aos meus amigos que a minha profissão me deu, sou grata pela amizade de todos vocês, pelas trocas profissionais e apoio quando iniciei minha jornada na educação.

Aos amigos que fiz em Brasília, recebam a minha gratidão por todas as memórias-afetivas que construí ao lado de vocês.

Aos professores da banca de qualificação e de defesa, por se disporem a participar e pela honra de tê-los como membros da banca.

A minha orientadora Prof^a Dr^a Gladys, por me aceitar como sua orientanda, pela paciência por entender as minhas limitações e por toda aprendizagem que tive ao longo da minha jornada no mestrado com ela. Agradei muito a Deus por ela ter sido a minha orientadora.

A todos, muito obrigada e toda minha gratidão.

RESUMO

O texto literário permite a construção de sentidos que se dá através da interação entre o leitor e o texto. Por sua vez, com as mudanças decorrentes da multimodalidade, é necessário proporcionar a atuação do aluno nas produções de diferentes textos sejam eles verbais, imagéticos, visuais ou sonoros. Sendo assim, as histórias digitais servem para além do uso de modos e recursos semióticos, pois também promovem o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Nesse caso, para todo esse processo, avaliar é algo indissociável tanto para o trabalho do professor quanto para a aprendizagem do aluno. Nesta pesquisa, o objetivo geral foi identificar os benefícios através de processos avaliativos quanto ao uso de produção de histórias digitais em atividades de leituras de contos e no desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês. Os pilares teóricos que fundamentaram esta pesquisa foram: 1) letramento literário (COSSON, 2014; PAULINO; COSSON, 2009; GOTLIB, 2006; entre outros); 2) letramento multimodal (GHIRARDI, 2017; GENETTE, 2010; 2006; entre outros); e 3) letramento em avaliação (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018; LUCKESI, 2018; entre outros). A metodologia da pesquisa foi de natureza qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2005; CRESWELL; POTH, 2018; entre outros); as técnicas utilizadas foram bibliográfica e documental (PRODANOV, FREITAS, 2013; MELO *ET AL*, 2006; entre outros), os instrumentos escolhidos foram questionário, entrevista e diário de bordo (QUEVEDO-CAMARGO, 2013; MARCONI; LAKATOS, 2003; entre outros); os procedimentos de análise dos dados foram realizados com teor interpretativista (MOITA LOPES, 1994). Os resultados apresentados foram positivos em sua maioria e corroboraram com a proposta do uso de atividades de transmodalização intermodal (do conto às histórias digitais) para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, promover o uso de textos literários em sala de aula, fazer o uso dos modos e recursos semióticos e suscitar reflexões sobre as práticas avaliativas pertinentes aos alunos.

Palavras-chave: Histórias Digitais; Letramento Literário; Letramento Multimodal, Letramento em Avaliação.

ABSTRACT

The literary text allows the construction of meanings that takes place through the interaction between the reader and the text. In turn, with the changes arising from multimodality, it is necessary to provide the student's performance in the production of different texts, whether verbal, imagery, visual or sound. Therefore, digital stories serve beyond the use of semiotic modes and resources, as they also promote the development of language skills. In this case, for this whole process, evaluating is something inseparable both for the teacher's work and for student learning. In this research, the general objective was to identify the benefits through the assessment process regarding the using digital story production in storytelling activities and in the development of language skills in English. The theoretical pillars that supported this research were: 1) literary literacy (COSSON, 2014; PAULINO; COSSON, 2009; GOTLIB, 2006; among others); 2) multimodal literacy (GHIRARDI, 2017; GENETTE, 2010; 2006; among others); and 3) literacy in assessment (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018; LUCKESI, 2018; among others). The research methodology was qualitative in nature (DENZIN; LINCOLN, 2018; CRESWELL; POTH, 2018; among others); the techniques used were bibliographical and documental (PRODANOV, FREITAS, 2013; MELO *ET AL*, 2006; among others), the instruments chosen were a questionnaire, interview and logbook (QUEVEDO-CAMARGO, 2013; MARCONI; LAKATOS, 2003; among others); the data analysis procedures were carried out with an interpretative content (MOITA LOPES, 1994). The results presented were mostly positive and corroborated the proposal of using intermodal transmodalization activities (from the short story to digital stories) for the development of language skills, to promote the use of literary texts in the classroom, to make use of modes and semiotic resources and raise reflections on evaluation practices relevant to students.

Keywords: Digital Stories; Literary Literacy; Multimodal Literacy; Assessment Literacy.

RESUMEN

El texto literario permite la construcción de significados que se dan a través de la interacción entre el lector y el texto. A su vez, con los cambios derivados de la multimodalidad, se hace necesario brindar el desempeño del estudiante en la producción de diferentes textos, ya sean verbales, imagéticos, visuales o sonoros. Por lo tanto, las historias digitales sirven más allá del uso de modos y recursos semióticos, ya que también promueven el desarrollo de habilidades lingüísticas. Así que, para todo este proceso, evaluar es algo inseparable tanto para el trabajo del docente como para el aprendizaje de los alumnos. En esta investigación, el objetivo general fue identificar los beneficios a través de procesos evaluativos con respecto al uso de la producción digital de historias en actividades de narración y en el desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés. Los pilares teóricos que sustentaron esta investigación fueron: 1) alfabetización literaria (COSSON, 2014; PAULINO; COSSON, 2009; GOTLIB, 2006; entre otros); 2) alfabetización multimodal (GHIRARDI, 2017; GENETTE, 2010; 2006; entre otros); y 3) alfabetización en evaluación (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018; LUCKESI, 2018; entre otros). La metodología de investigación fue de carácter cualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2005; CRESWELL; POTH, 2018; entre otros); las técnicas utilizadas fueron bibliográfica y documental (PRODANOV, FREITAS, 2013; MELO *ET AL*, 2006; entre otras), los instrumentos elegidos fueron cuestionario, entrevista y diario de a bordo (QUEVEDO-CAMARGO, 2013; MARCONI; LAKATOS, 1989; entre otras); los procedimientos de análisis de datos se realizaron con un contenido interpretativo (MOITA LOPES, 1994). Los resultados presentados fueron en su mayoría positivos y corroboraron la propuesta de utilizar actividades de transmodalización intermodal (del cuento al historias digitales) para el desarrollo de las competencias lingüísticas, promover el uso de textos literarios en el aula, hacer uso de modos y recursos semióticos y plantear reflexiones sobre prácticas de evaluación relevantes para los estudiantes.

Palabras clave: Historias Digitales; Alfabetización Literaria; Alfabetización Multimodal, Alfabetización en Evaluación.

Lista de Quadros

- Quadro 01** - Distinção dos níveis B1 e B1+
- Quadro 02** - A divulgação do *workshop*.
- Quadro 03** - Síntese do perfil dos participantes
- Quadro 04** - Síntese do hábito de ler dos participantes
- Quadro 05** - A experiência dos participantes com contos de Edgar Allan Poe
- Quadro 06** - Documentos usados para a pesquisa
- Quadro 07** - Perguntas do questionário diagnóstico
- Quadro 08** - Questionário de avaliação e reflexão do *workshop*
- Quadro 09** - Questionário de leitura
- Quadro 10** - As colunas do *storyboard*
- Quadro 11** - Sequência Didática do *workshop*
- Quadro 12** - Vídeos do youtube com histórias digitais
- Quadro 13** - Ferramentas digitais para a criação de histórias digitais
- Quadro 14** - Roteiro de entrevista
- Quadro 15** - O letramento literário na pesquisa
- Quadro 16** - Estrutura avaliativa de histórias digitais
- Quadro 17** - Pesquisas citadas por Tumolo (2015)
- Quadro 18** - Tipos de avaliação
- Quadro 19** - A avaliação para aprendizagem dentro da pesquisa.
- Quadro 20** - Níveis do QECR
- Quadro 21** - Expressando uma resposta pessoal para textos criativos.
- Quadro 22** - Escrita Criativa
- Quadro 23** - Monólogo prolongado: descrevendo experiência
- Quadro 24** - Descritores do QECR e Perguntas do questionário de leitura
- Quadro 25** - Níveis A2 e B1 do quadro “escrita criativa”
- Quadro 26** - Rubrica de avaliação da oralidade na HD
- Quadro 27** - Habilidades do campo artístico-literário da BNCC relacionados ao letramento literário
- Quadro 28** - Competências específicas da BNCC no ensino médio.
- Quadro 29** - Habilidades da competência sete da área de Linguagens e suas Tecnologias relacionadas à multimodalidade

Quadro 30 - Descritores selecionados do quadro “expressando uma resposta pessoal para textos criativos” para compor a rubrica de leitura

Quadro 31 - Descrição dos níveis de desempenho da rubrica de leitura

Quadro 32 - Comparação de respostas entre o questionário diagnóstico e questionário de leitura

Quadro 33 - Respostas dos participantes e a avaliação pela rubrica de leitura

Quadro 34 - A relação entre os descritores do QECR e a rubrica de leitura

Quadro 35 - Comparação de respostas entre o questionário diagnóstico e a avaliação da escrita no *storyboard*

Quadro 36 - Trecho do *storyboard* dos participantes - situação inicial

Quadro 37 - Trechos da produção escrita no *storyboard*

Quadro 38 - Considerações da avaliação da oralidade

Lista de Figuras

Figura 01 - Os objetivos da pesquisa

Figura 02 - Exemplo 01 dos modelos de *storyboard* por Dougan (2021)

Figura 03 - Exemplo 02 dos modelos de *storyboard* por Dougan (2021)

Figura 04 - Os termos literários e o *Storyboard*

Figura 05 - Website do livro

Figura 06 - Modelo disponível no site *Storyboard That*

Figura 07- Síntese das etapas das atividades do *workshop*

Figura 08 - Síntese da metodologia

Figura 09 - Sequências narrativas

Figura 10 - Modelo de atividade leitura de Watkins (2017)

Figura 11 - Processo de avaliação da atividade de leitura

Figura 12 - Processo de avaliação da atividade de escrita

Figura 13 - Processo avaliativo da oralidade

Figura 14 - Dicas para ler livros

Lista de gráficos

Gráfico 01 - Dinamismo: “O uso da produção de histórias digitais tornou **dinâmico** trabalhar uma atividade de leitura de um conto em inglês nas aulas”

Gráfico 02 - Engajamento: “Eu me senti mais **engajado(a)** para participar de uma atividade de leitura de um conto sabendo que teria a produção de um vídeo”

Gráfico 03 - Motivação: “Eu me senti mais **motivado(a)** para participar das atividades propostas sabendo que teria que ler um conto em inglês e, posteriormente, produzir um vídeo

Gráfico 04 - Interesse: Foi **interessante** utilizar ferramentas digitais para contar uma história após a atividade de leitura do conto em inglês

Gráfico 05 - Escrita: “A atividade de escrita, o uso do *storyboard*, foi útil para eu **desenvolver e praticar a minha habilidade escrita** na construção da narração da minha história digital em inglês”

Gráfico 06 - Oralidade: “A atividade de produção oral, a narração do áudio na história digital, foi útil **para eu desenvolver e praticar a minha habilidade de falar em inglês**”

Gráfico 07 - Leitura: “A atividade de leitura, solicitada após a leitura do conto “*The Black Cat*”, foi útil para **avaliar o efeito** que a obra teve em mim”

Gráfico 08 - Aspecto mais interessante na atividade de leitura: “O que você achou de **mais interessante** na atividade de leitura?”

Gráfico 09 - Aspecto interessante na atividade de oralidade: “O que você achou de **mais interessante** na atividade de fala - narração em inglês (produção oral)?”

Gráfico 10 - Aspecto mais interessante na atividade de escrita: “O que você achou de **mais interessante** na atividade de escrita (*storyboard*)?”

Gráfico 11 - O uso do *storyboard*: “O uso do *storyboard* organizado em sequências narrativas (situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final) me ajudou a **compreender melhor a composição do conto** e a **organizar a criação da minha própria história digital**”

Gráfico 12 - O trabalho com as histórias digitais: “O que você **mais gostou** ao trabalhar com histórias digitais?”

Gráfico 13 - O trabalho com histórias digitais: “O que você **menos gostou** ao trabalhar com histórias digitais?”

Gráfico 14 - O uso das rubricas: “As rubricas foram úteis para me ajudar a avaliar como eu estava produzindo e organizando as atividades propostas”

Gráfico 15 - O uso das rubricas: “Utilizar a rubrica como forma de avaliação foi melhor para mim”

Sumário

1 INTRODUÇÃO	16
2 METODOLOGIA	20
2.1 A natureza da pesquisa	20
2.2 O contexto da pesquisa	23
2.3 Os participantes da pesquisa	25
2.4 As técnicas de pesquisa	29
2.4.1 A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental	29
2.5 Os instrumentos de pesquisa	30
2.5.1 Os questionários	30
2.5.2 O questionário como atividade de leitura	35
2.5.3 O <i>storyboard</i>	36
2.5.4 O <i>workshop</i> e a sequência didática	39
2.5.5 O conto, os vídeos tutoriais e as ferramentas digitais	41
2.5.6 A entrevista	44
2.6 O diário de bordo e a gravação dos encontros	45
2.7 Os procedimentos de coleta de dados	46
2.8 As considerações éticas	48
2.9 Síntese do capítulo	49
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	51
3.1 O letramento literário	51
3.1.1 O ato de ler e a construção de sentidos	51
3.1.2 O texto literário	53
3.1.3 O conto	55
3.1.4 O conto de horror, o contista Edgar Allan Poe e o conto “The Black Cat”	59
3.2 O letramento multimodal	61
3.2.1 A multimodalidade, os modos e os recursos semióticos	62
3.2.2 A transmodalização	65
3.2.3 As histórias digitais	67
3.3 O letramento em avaliação	71
3.3.1 A importância da avaliação e do feedback	71
3.3.2 A avaliação para a aprendizagem nesta pesquisa	73
3.3.3 O feedback	75
3.4 O QECR e a sua relevância na composição da estrutura avaliativa das atividades: do conto às histórias digitais	76
3.4.1 Desenvolvendo a habilidade de leitura em inglês: leitura do conto	78
3.4.2 Desenvolvendo a habilidade escrita em inglês: a escrita no storyboard	82
3.4.3 Desenvolvendo a habilidade oral em inglês: a oralidade nas narrativas	84
3.5 O <i>feedback</i> das produções	86

3.5.1 As rubricas	87
3.5.2 A avaliação da leitura do conto	88
3.5.3 A avaliação da escrita	91
3.5.4 A avaliação da oralidade	93
3.6 Síntese do capítulo	95
4 A ANÁLISE DOS DADOS E DAS INFORMAÇÕES COLETADAS	96
4.1 Informações provenientes da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental	97
4.1.1 Informações proveniente da BNCC	97
4.1.2 Informações provenientes do QECR	101
4.2 A compreensão leitora e o questionário diagnóstico	103
4.3 A produção escrita e o questionário diagnóstico	108
4.4 A produção da oralidade	113
4.5 A entrevista e o questionário de avaliação e reflexão do <i>workshop</i>	115
4.5.1 Os benefícios do uso de produção de histórias digitais em atividades de leituras de contos	116
4.5.2 As habilidades linguísticas	119
4.5.3 Aspectos mais interessantes das atividades solicitadas	121
4.5.4 O trabalho com a produção das HD	126
4.5.5 O uso da rubrica como ferramenta de avaliação	127
4.6 Síntese do capítulo	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
ANEXOS	146
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	146
ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	147
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	148

1 INTRODUÇÃO

Sempre contamos histórias de geração para geração. Isso tem sido utilizado como uma ferramenta de transmissão e compartilhamento de conhecimentos, valores e experiências ao longo da história (SMEDA; DAKICH; SHARDA, 2014, p. 3). Iniciamos com as rodas de conversas, passamos pelo registro nos livros, vivenciamos os vários gêneros textuais existentes e suas respectivas escolas literárias, e chegamos à inserção de modos e recursos semióticos no texto que já estávamos acostumados a ver. Aliás, o próprio entendimento do que venha a ser um texto foi modificado. Essas mudanças também afetaram a sociedade que passa a estar cada vez mais conectada à multimodalidade, seja postando *stories* no *instagram* repleto de figurinhas, músicas, *emojis*, caixinhas de perguntas, ou até mesmo no trabalho criando uma arte de divulgação de um novo projeto, entre tantas outras coisas que as inovações tecnológicas nos proporcionam, no entanto, o velho e bom texto literário não perdeu o seu valor, e, até mesmo em redes sociais, é possível encontrar comunidades de leitores que se seguem para compartilhar novidades de livros e suas atuais leituras. Esse mesmo texto literário continua sendo relevante para a formação do aluno em muitas perspectivas, pois o ato de ler agrega valores e conhecimento. Ao levá-lo para a sala de aula, é muito interessante perceber as conexões que os alunos fazem com o seu próprio conhecimento de mundo e o quanto enriquecem o seu repertório linguístico e cultural com novas leituras literárias. Portanto, foi refletindo sobre essas colocações que tive as primeiras inquietações para realizar esta pesquisa.

Como professora de inglês, sempre gostei de motivar os meus alunos a conhecer textos literários. Ao mesmo tempo, fiquei me perguntando como poderia integrar as outras habilidades linguísticas, escrita e oralidade, na mesma proposta de atividade de forma a incentivar a aprendizagem de inglês através de algo diferente do que os alunos já estivessem acostumados e que agregasse benefícios; além disso, que fizesse com que eles utilizassem os modos e recursos semióticos presentes atualmente e tão importantes para a sua atuação na sociedade. Foi durante uma formação para professores que conheci as histórias digitais (*doravante* HD). Aprendi o conceito de HD, os recursos, os *websites* com histórias disponíveis, editei a minha própria história e fiz as minhas primeiras leituras acadêmicas sobre o uso de HD no ensino de línguas. Foi através dessa experiência que surgiu a ideia de propor uma sequência de atividades que iniciaria com a leitura literária de um conto em inglês e finalizaria com a produção de uma história digital. Como isso seria possível foi o primeiro questionamento que surgiu para tornar essa proposta em uma pesquisa, de

relevância para o ensino e a aprendizagem de inglês e pertinente para a área de Linguística Aplicada.

Inicialmente, este estudo surgiu com a intenção de encontrar uma forma de dinamizar o processo de leitura de textos literários, além disso proporcionar o desenvolvimento das habilidades linguísticas tanto da leitura quanto da escrita e da oralidade. Escolheu-se um conto do escritor estadunidense Edgar Allan Poe, o famoso “*The black cat*”. Levei em consideração uma pesquisa realizada por Silva (2021) na qual relata-se que seus alunos ansiavam pelo gênero horror apesar de ter trabalhado com outras temáticas, isso me remeteu as minhas experiências como professora de inglês, pois os alunos me diziam ter preferência pelo mesmo gênero e optei por escolher este conto pela relevância que ainda tem atualmente para a sociedade. Sendo assim, as atividades foram ofertadas através de um *workshop* que contou com quatro encontros síncronos com o uso do *Google Meet*.

Para tanto, como pergunta geral, questionou-se: “Com base nos processos avaliativos, quais são os benefícios identificados quanto ao uso da produção de histórias digitais em atividades de leitura de contos e no desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês?”. Era fundamental entender o que todo esse processo de criação e sequência de atividades proporcionaria aos participantes. Entretanto, para chegar a uma resposta, foram necessários outros desdobramentos que ajudaram a chegar aos resultados da proposta. Sendo assim, temos as perguntas específicas que serão apresentadas a seguir.

Para dar início à investigação, foi necessário encontrar uma forma de avaliar as produções dos participantes e quais seriam os procedimentos adequados. O ato de avaliar é indissociável das práticas pedagógicas, pois é importante que avaliemos tudo que planejamos e solicitamos que os alunos façam nas atividades, assim como dar *feedback* para eles. Dessa forma, refletindo sobre isso, questionou-se: “Quais são os possíveis procedimentos e critérios para avaliar as habilidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade através da produção de histórias digitais?”. Destaco que os procedimentos avaliativos propostos neste estudo foram contínuos e configuraram-se como peça fundamental para a análise dos dados.

Em seguida, pensando na proposta de promover uma sequência de atividades que conectava o conto com as HD, refletiu-se sobre propor uma metodologia que ajudasse outros professores que também venham a querer usar essa mesma proposta futuramente. Sendo assim, questionou-se: “De que forma uma atividade de leitura de conto em inglês, envolvendo as habilidades linguísticas de escrita e oralidade, a produção de histórias digitais pode ser implementada em aulas de inglês?”. Era importante organizar todas as atividades numa sequência didática que ajudasse o participante a desenvolver suas produções de forma

organizada e que contribuísse para a sua aprendizagem, além de auxiliar o trabalho do professor.

Por último, foi fundamental compreender as percepções dos participantes sobre toda a proposta. Observar os aspectos positivos e negativos, o que precisa ser repensado, o que deu certo e o que não deu certo e propor melhorias, entre outros. Dessa forma, questionou-se: “Quais são as percepções dos alunos sobre o uso de histórias digitais com atividades de leitura de contos em inglês envolvendo as habilidades linguísticas de escrita e oralidade?”. As respostas dessa pergunta também ajudaram a identificar os benefícios que surgiram através das atividades desenvolvidas pelos participantes; sendo assim, todas as perguntas específicas que foram apresentadas contribuíram para os resultados obtidos e as considerações finais descritas neste estudo.

A seguir, apresento de forma escalonada os objetivos específicos da pesquisa representados pelos números um, dois e três que contribuíram para chegar ao objetivo geral representado pelo número quatro na figura abaixo.

Figura 01 - Os objetivos da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Com os objetivos apresentados, agora exponho como esta pesquisa foi organizada pensando na melhor forma de mostrar os caminhos que foram percorridos para elencar a metodologia utilizada, escolher a fundamentação teórica, interpretar as análises dos dados

obtidos e as informações provenientes dos documentos selecionados e discorrer sobre as considerações finais.

O segundo capítulo é composto pela metodologia. Devido à quantidade de materiais elaborados e aos instrumentos de pesquisa utilizados, foi necessário iniciar pelo capítulo metodológico. Levou-se em consideração qual seria a melhor forma de apresentar este estudo para facilitar o entendimento do leitor em relação ao que foi proposto. Para tanto, veremos que trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com base em Denzin e Lincoln (2005), Creswell e Poth (2018), entre outros; de teor interpretativista, através de Moita Lopes (1994); suas técnicas de pesquisa configuram-se como bibliográfica e documental, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), Mello *et al* (2006), entre outros; sendo seus instrumentos de pesquisa escolhidos com base em Quevedo-Camargo (2013), Marconi e Lakatos (2003), entre outros, tais como: questionários, entrevista e diário de bordo.

O terceiro capítulo é formado pela fundamentação teórica. Dividiu-se em três pilares: letramento literário, letramento multimodal e letramento em avaliação. Como embasamento para letramento literário, temos Cosson (2014), Paulino e Cosson (2009), Gotlib (2006), entre outros; para letramento multimodal, recorri a Ghirardi (2017), Genette (2010; 2006), entre outros; por último, em letramento em avaliação, como base temos Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), Luckesi (2018), entre outros.

O terceiro capítulo vem com a análise dos dados e as informações obtidas através dos documentos selecionados, Base Nacional Comum Curricular (*doravante* BNCC) (BRASIL, 2018) e o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (*doravante* QECR) (COUNCIL OF EUROPE, 2020). Apresento os dados dos questionários, a entrevista e as interpretações provenientes deles.

O quarto capítulo apresenta as considerações finais. Encontram-se as respostas construídas durante este estudo para as perguntas geral e específicas que foram apresentadas nesta introdução, as limitações deste estudo e sugestões para futuras pesquisas.

Portanto, finalizo esta introdução com Leffa (2001), que diz que qualquer ciência tem a obrigação de dar um retorno à sociedade. Quanto à Linguística Aplicada, isso pode ser feito de duas formas: prestação de serviços e pela pesquisa. Há duas formas para isso acontecer: pelo problema pesquisado e pela maneira como se conduz a pesquisa. Minha pesquisa pode ser vista como uma prestação de serviços para a sociedade, pois não foi apenas a pesquisadora, no caso eu, que foi beneficiada com os resultados, mas os participantes também, o que pode ser comprovado através dos dados apresentados. Portanto, foi proporcionada uma pesquisa colaborativa, participativa e voltada para a Linguística Aplicada.

2 METODOLOGIA

A metodologia é um conjunto de atividades sistemáticas e racionais (MARCONI; LAKATOS, 2003) que permitem alcançar o objetivo geral da pesquisa, assim como também a responder aos seus objetivos específicos. Estes serão elencados, exemplificados e organizados de acordo com os caminhos que foram percorridos de forma a garantir a validação deste estudo. Nesta seção, encontram-se a natureza da pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos de análise de dados e as considerações éticas.

2.1 A natureza da pesquisa

Esta pesquisa tem características que norteiam a abordagem qualitativa; sendo assim apresenta um teor interpretativista. Inicialmente, serão elencados os paradigmas que a constituem e, posteriormente, as justificativas para cada um deles. A intenção é enfatizar o quanto e de que forma este estudo se enquadra na abordagem qualitativa. Para tanto, entende-se que:

Uma pesquisa qualitativa pode ser entendida como uma atividade situada, um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível, práticas que transformam o mundo em uma série de representações, tais como, notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e memorandos para o eu¹ (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 03).

Em Flick (2009), temos que a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. Portanto, a pesquisa qualitativa busca a interpretação e compreensão dos dados de sua pesquisa (PATIAS; HOHENDORFF, 2019).

Creswell e Poth (2018) dizem que o pesquisador traz para a pesquisa alguns paradigmas. Esses são constituídos de crenças, proporcionam direções para o estudo e são conhecidos como: ontologia, epistemologia, axiologia e metodologia. Tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa possuem suas determinadas características em cada paradigma. A seguir, teremos uma breve definição desses paradigmas, como a abordagem qualitativa se enquadra dentro deles e de que forma podem ser encontrados nesta pesquisa.

¹ *Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self.*

Para Creswell e Poth (2018, p. 70), em termos epistemológicos, a realização de um estudo qualitativo significa que “os pesquisadores procuram aproximar-se o mais possível dos participantes estudados”². No entanto, em Bogdan e Biklen (1994), somos alertados que, se por um lado, o pesquisador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora e registra, de forma não intrusiva, o que vai acontecendo. Nesta pesquisa, procurou-se estabelecer uma aproximação com os participantes que se propuseram a participar dela através de algumas ações, tais como, a criação de um grupo e a promoção de interações nas seções do *workshop*. Essa escolha se baseia em Patias e Hohendorff (2019), que entendem que, numa pesquisa qualitativa, a realidade é construída em conjunto entre os pesquisadores e os pesquisados por meio de suas experiências individuais.

Em termos ontológicos, Creswell e Poth (2018) mostram que “quando pesquisadores realizam pesquisas qualitativas, estão abraçando a ideia de múltiplas realidades e realizam um estudo com a intenção de relatá-las, pois sabe-se que diferentes pesquisadores abraçam diferentes realidades, assim como os indivíduos estudados e os leitores de um estudo qualitativo”³. Nesta pesquisa, procurou-se levar em consideração as contribuições dos participantes em suas individualidades, conhecimento de mundo e experiências de vida. Baseia-se em Patias e Hohendorff (2019), ao entender-se que as experiências dos indivíduos e suas percepções são aspectos úteis e importantes para a pesquisa, pois a realidade é múltipla e subjetiva.

Em termos axiológicos, Creswell e Poth (2018, p. 70) explicam que “todos os pesquisadores trazem valores para um estudo, mas os pesquisadores qualitativos fazem os seus valores serem conhecidos em um estudo”⁴, ou seja, para eles “os pesquisadores se posicionam” identificando o seu “posicionamento em relação ao contexto e cenário de pesquisa”⁵. Nesta pesquisa, tem-se o entendimento de que os participantes contribuíram para construir as respostas dos objetivos geral e específicos influenciados pelas atividades propostas pela pesquisadora ao mesmo tempo em que a pesquisadora foi influenciada por essas contribuições em suas interpretações. Novamente, a base para tal perspectiva foi em Patias e Hohendorff (2019), estes justificam que entre os pesquisadores não há neutralidade e

² *With the epistemological assumption, conducting a qualitative study means that researchers try to get as close as possible to the participants being studied.*

³ *The ontological issue relates to the nature of reality and its characteristics. When researchers conduct qualitative research, they are embracing the idea of multiple realities. Different researchers embrace different realities, as do the individuals being studied and the readers of a qualitative study. When studying individuals, qualitative researchers conduct a study with the intent of reporting these multiple realities.*

⁴ *All researchers bring values to a study, but qualitative researchers make their values known in a study.*

⁵ *researchers “position themselves” by identifying their “positionality” in relation to the context and setting of the research.*

estão, no processo da pesquisa, influenciando e sendo influenciados pelo que está sendo pesquisado.

Por sua vez, em termos metodológicos, Creswell e Poth (2018) dizem que a pesquisa qualitativa tem característica indutiva. Considera-se que a partir de dados coletados, inferem-se conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o dos pressupostos nos quais se basearam (MARCONI; LAKATOS, 2003). Nesta pesquisa, as considerações foram feitas a partir dos meus registros do *workshop*, contato com os participantes e leituras em teses, artigos e dissertações. Partiu de uma inquietação da minha prática docente que originou as perguntas desta pesquisa. Conforme Patias e Hohendorff (2019), começa do específico para o geral ou, como dizem os autores, não surge de uma teoria específica, mas ela é produzida a partir das percepções dos sujeitos que participam da pesquisa.

Por último, mas não menos importante, em termos filosóficos, Creswell e Poth (2018, p. 77) entendem que o construtivismo social “confia o máximo possível no ponto de vista dos participantes”⁶. Para eles, pesquisadores construtivistas que se envolvem com esse paradigma “preocupam-se com o processo de interação entre os indivíduos, focam em um contexto específico, seu conhecimento molda a interpretação e, sendo assim, se posicionam diante dela”⁷. Nesta pesquisa, procurou-se dar a devida importância às produções, reflexões e atividades com finalidades avaliativas dos participantes, desenvolvidas de forma individual ou coletiva, que foram essenciais para compor a coleta de dados e a interpretação das informações obtidas.

Quanto ao teor interpretativista, entende-se que os significados são construídos ao longo da fase de desenvolvimento da pesquisa. Os significados são definidos como aquilo que os homens constroem, destroem e reconstróem ao interagirem uns com os outros. O acesso a eles se dá através dos instrumentos de pesquisa utilizados, tais como a gravação dos encontros, entrevistas, documentos, entre outros que apresentam as descrições do contexto que a pesquisa foi realizada. Neste caso, é a intersubjetividade que tenta dar conta dos possíveis significados vindos desse processo, sendo este um critério que estabelece a validade da interpretação por parte do pesquisador (MOITA LOPES, 1994)

Devido ao exposto, enfatiza-se que esta pesquisa está situada na área de LA e foi conduzida na abordagem qualitativa e interpretativista. Baseia-se em pesquisa documental e bibliográfica. Tem como objetivo principal identificar os benefícios através de processos

⁶ *The goal of research, then, is to rely as much as possible on the participants' views of the situation.*

⁷ *Constructivist researchers often address “the processes” of interaction among individuals. They also focus on the specific contexts in which people live and work in order to understand the historical and cultural setting of participants. Researchers recognize that their own background shapes their interpretation, and they “position themselves” in the research.*

avaliativos quanto ao uso de produção de histórias digitais em atividades de leituras de contos e no desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês. Fez o uso de instrumentos como questionários, entrevistas, gravação dos encontros e diário de bordo. Portanto, estes serão objeto de descrição das próximas subseções.

2.2 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com alunos de um centro interescolar de línguas (*doravante* CIL), do Distrito Federal.

O CIL é considerado a primeira escola pública brasileira voltada exclusivamente ao ensino de línguas (DISTRITO FEDERAL, 2019). Fundado em 1975, ofertam-se aulas de várias línguas estrangeiras para alunos de escolas públicas da SEEDF a partir do 6º ano, atendem-se várias localidades do Distrito Federal e permite-se que a comunidade externa também possa se matricular nos cursos mediante vagas remanescentes. A oferta dos idiomas depende da instituição, sendo que nem todas as línguas são oferecidas em todas as unidades, nem em todos os turnos (SOUSA, 2021).

Com a preocupação diante das dificuldades encontradas no ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, o CIL surgiu com uma proposta diferenciada. Preocupou-se em garantir o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, turmas com menor número de alunos, uso de materiais que proporcionam um direcionamento à proficiência de LE, com caráter sequencial e progressivo formulado de acordo com ciclos (DISTRITO FEDERAL, 2019). Sendo assim, conforme Sousa (2021, p. 109) explica, “os CILs são escolas de referência local, nacional e internacional, com tradição e qualidade na formação de alunos proficientes nos idiomas ministrados”.

O CIL oferece as aulas de forma gratuita. Já tem uma longa tradição no Distrito Federal, e isso culminou no seu crescimento, ampliando as unidades de ensino de forma a contemplar mais alunos de outras regiões administrativas e seus objetivos estão pautados na formação crítica do aluno além do ensino de uma LE. Ademais, o CIL exerce uma relevante função social, conforme destacado:

Os CILs têm como função social democratizar a oferta especializada e o acesso à aprendizagem e à aquisição de línguas estrangeiras, assim como promover a formação integral dos estudantes por meio da ampliação do seu universo cultural sob os preceitos contidos numa educação que corrobora os direitos humanos, a sustentabilidade, a cidadania e a autonomia (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 19).

A escolha de um CIL se fez pela relevância social que adquiriu ao longo dos anos, por ter sido pioneiro nessa iniciativa de oferta de aulas de línguas estrangeiras fora do ensino regular da educação básica e pelo fato de servir de inspiração para outros estados.

O estado do Amazonas ainda não tem uma política de estado como a do Distrito Federal com a oferta de cursos de línguas estrangeiras para alunos das escolas públicas com anos de tradição. Em 2021, após já ter ingressado no mestrado, descobri durante um evento do governo estadual, o lançamento do projeto “Na Ponta da Língua”, sob o decreto N° 44.357 de 11 de Agosto de 2021⁸. Outros já existiram, por exemplo, o “Amazonas Bilíngue” lançado em 2013 e, dentro do projeto Jovem Cidadão, uma parceria entre o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) com a Secretaria de Educação em 2011, mas nenhum resistiu ao tempo e foram extintos. Por ainda estar em estágio inicial, o projeto “Na ponta da Língua” não atende aos objetivos desta pesquisa.

As atividades de leitura, escrita e produção oral desta pesquisa necessitavam de alunos com nível B1 no mínimo. O documento QECCR classifica o nível B1 como “threshold” ou usuário independente. Coloca-se o nível B1 em duas características: 1) manter a interação e transmitir o que se deseja em uma variedade de contextos; 2) capacidade de lidar de forma flexível com os problemas da vida cotidiana (COUNCIL OF EUROPE, 2020). Acrescenta-se o nível B1+ colocado como “*strong threshold*” ou, em alguns casos, nomeado como “*plus level*”. As características mencionadas anteriormente permanecem no nível B1+, mas vem com a adição de uma série de descritores que focam na troca da quantidade de informações. Os níveis B1 e B1+ são diferenciados pela formação de uma linha horizontal dentro do quadro. Para tanto, em todos os demais quadros, os descritores considerados “plus levels” podem ser identificados pela separação da linha.

⁸ O decreto que regulamenta a criação do projeto pode ser visitado através deste link: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16634#/p:9/e:16634?find=ponta%20da%20%C3%ADngua>

Quadro 01 - Distinção dos níveis B1 e B1+

B1	<input type="checkbox"/> Conseguem claramente sinalizar a sequência cronológica de um texto narrativo <input type="checkbox"/> Conseguem dar uma revisão simples de um filme, livro ou programa de TV usando um alcance limitado de vocabulário
	<input type="checkbox"/> Conseguem dar descrições detalhadas, diretas em uma extensão de assuntos familiares dentro do campo de interesse deles. <input type="checkbox"/> Conseguem dar relatos de experiências, descrevendo sentimentos e reações em textos simples e ideias conectadas. <input type="checkbox"/> Conseguem dar uma descrição de um evento, uma viagem recente - real ou imaginária. <input type="checkbox"/> Conseguem narrar uma história.

Fonte: QECR (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 67, tradução minha)

Como eu trabalhava em uma escola pública de ensino regular, meus alunos não estariam dentro dessa exigência. Também expliquei anteriormente que tinha em minhas motivações que as atividades fossem realizadas todas em inglês. Já fiz alguns projetos, mas em nenhum deles consegui 100% ou próximo de realizar as atividades todas em inglês. Não vejo problemas em querer usar a língua materna, mas não era o que eu almejava com esta pesquisa. Para tanto, os alunos do CIL, por toda a organização que o centro possui, apresentavam o perfil mais enquadrado para o desenvolvimento das atividades.

Para a realização da pesquisa, foi oferecido um *workshop* para os participantes que acontecia remotamente via *Google Meet* uma vez por semana, tinha a duração de uma hora e meia, no período noturno, e totalizou quatro semanas para a sua execução. Não foram utilizadas as dependências do CIL, conforme acordo feito com os responsáveis do local. Pensou-se na comodidade dos alunos e no acesso à internet e aos recursos digitais necessários para o desenvolvimento das atividades que foram propostas no *workshop*. Mais detalhes sobre cada sessão do *workshop* serão apresentados na subseção “2.5.4 O *workshop* e a sequência didática”.

Diante do exposto, nesta subseção, elenquei as minhas explicações pertinentes à escolha do CIL do Distrito Federal e, sendo assim, o contexto de realização desta pesquisa. Na sequência, apresento os participantes.

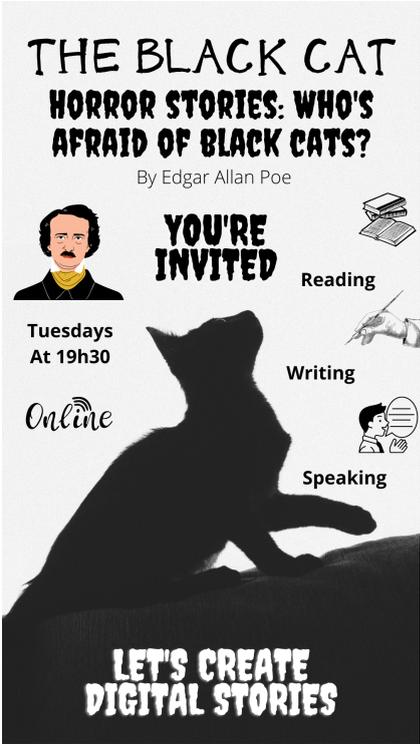
2.3 Os participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram alunos de um CIL do Distrito Federal. Fui apresentada formalmente para os responsáveis do CIL no qual fiz a pesquisa, conversamos e entramos em acordo. Foi estipulado o perfil dos alunos, os horários e o formato dos encontros com eles. Os responsáveis pelo CIL foram muito solícitos e receberam a proposta com muita

satisfação. Sendo assim, o *workshop* foi oferecido para aqueles que tivessem interesse e disponibilidade para participar⁹.

Inicialmente, uma arte foi criada, um texto foi escrito e um formulário de inscrição foi feito para a divulgação do *workshop* e para serem compartilhados em grupos de *WhatsApp*. Isso foi uma forma de iniciar uma busca por alunos para participar do *workshop*. A intenção era chamar a atenção deles para uma oportunidade muito interessante que contribuiria para a sua aprendizagem.

Quadro 02 - A divulgação do *workshop*

A arte	O texto
	<p>Hi, folks! Que tal praticar a leitura, a escrita e a oralidade em inglês? O <i>workshop</i> “Horror Stories: who’s afraid of black cats?” oferecerá sessões com atividades voltadas para estas habilidades linguísticas (<i>reading, writing, speaking</i>). Faremos a leitura do conto de horror “<i>The Black Cat</i>” do famoso contista Edgar Allan Poe. Posteriormente, teremos a criação de uma nova história de terror a ser escrita por você e a ser apresentada em vídeo. Uma história digital! Teremos um treinamento, trocas de ideias e experiências. Você exercerá a sua criatividade e habilidade com recursos digitais para mostrar a sua história. Se você quiser aproveitar esta oportunidade para praticar os seus conhecimentos, inscreva-se! Serão quatro <i>workshops</i>, no formato online, sempre à noite. Com início em 06/09, sempre nas terças-feiras às 19h30. É preciso ter uma boa conexão de wifi, um computador/notebook e nível pré-intermediário de inglês para participar. Se você tem interesse e disponibilidade, preencha o formulário https://forms.gle/4Qn7vJyUqSWCaJHDA. As vagas são limitadas!</p> <p>INSCRIÇÕES ATÉ 31/08</p>

Fonte: Elaboração própria.

O formulário recebeu dez inscrições. No entanto, apenas cinco seguiram com as atividades do *workshop*. Em nenhum momento foi colocado aos participantes que seria algo obrigatório dentro das atividades do CIL. A seguir, teremos a apresentação do perfil deles com base no questionário diagnóstico.

⁹ Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o termo de assentimento (TALE).

Quadro 03 - Síntese do perfil dos participantes

Participante	Tempo de estudo de inglês	Instituição de ensino que estuda	Habilidade linguística que tem dificuldade	Nível linguístico autodeclarado	Estudo no exterior
Participante 1	5 anos ou mais	Escola pública	Produção oral	Intermediário	Não
Participante 2	3 anos	Escola pública	Compreensão auditiva	Intermediário	Não
Participante 3	5 anos ou mais	Escola particular	Produção escrita	Avançado	Não
Participante 4	5 anos ou mais	Escola particular	Nenhuma	Avançado	Não
Participante 5	5 anos ou mais	Escola pública	Produção escrita	Pré-intermediário	Não

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser observado, os participantes apresentaram um perfil não homogêneo. O *workshop* contou com participantes do nível pré-intermediário ao avançado. Apenas um participante sinalizou não ter dificuldade com nenhuma das habilidades linguísticas. Além disso, optei por deixar os participantes oriundos da escola particular participarem por entender o interesse deles de integrar o grupo e o quanto poderiam contribuir para a pesquisa. Por fim, foi possível perceber que todos demonstraram ter nível linguístico suficiente para acompanhar e desenvolver as atividades do *workshop*, seja pelo tempo de estudo ou nível linguístico que afirmaram ter.

Em seguida, procurou-se entender como era o hábito de leitura dos participantes. A intenção era verificar o quanto eles estavam envolvidos com o ato de ler, se conheciam Edgar Allan Poe, o autor escolhido para as atividades de *workshop*, e se gostavam de contos de terror.

Quadro 04 - Síntese do hábito de ler dos participantes

Perguntas	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
Você se identifica como uma pessoa que gosta de ler?	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Você tem o costume de ler textos literários em inglês? (por exemplo, livros, contos, fábulas, entre outros)	Não	Não	Não	Sim	Não
Quando você tem contato com textos literários no ambiente escolar, quais são os livros que você normalmente lê?	Literatura brasileira	Outros	Literatura brasileira	Literatura americana	Literatura brasileira
Você já conhecia o escritor Edgar Allan Poe antes deste <i>workshop</i> ?	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Você gosta de contos de terror?	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser observado, apenas um dos alunos se identificou como alguém que não gosta de ler. Entre os participantes que responderam gostar de ler, apenas um sinalizou ter contato com textos literários em inglês. Quanto ao contato com textos literários na escola, a maioria respondeu a literatura brasileira. Foi interessante perceber que metade do grupo conhecia Edgar Allan Poe e a outra metade não. Por fim, apenas um participante respondeu não gostar de contos de terror.

Uma pergunta foi colocada para os participantes que afirmaram conhecer o autor do conto escolhido explicassem qual conto leram e se a leitura foi em inglês. As respostas para essa pergunta podem ser observadas pelo quadro a seguir:

Quadro 05 - A experiência dos participantes com contos de Edgar Allan Poe

Pergunta	Participante 3	Participante 4	Participante 5
Se você respondeu sim na pergunta anterior, qual é o conto de Edgar Allan Poe que você conheceu? A leitura foi feita em inglês?	Eu comprei uma edição de terror clássico que contém alguns contos dele, em português, mas nunca li todos.	<i>"The Murders in the Rue Morgue"</i> .	Por coincidência, foi <i>"The Black Cat"</i> , porém li o texto em português.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme pode ser observado, alguns participantes conhecem o autor, mas não tiveram a experiência de ler em inglês as suas obras. No entanto, o participante 4 não explicou se a leitura da obra citada foi feita em português mesmo colocando o título em inglês. Isso significa que as atividades do *workshop* poderiam proporcionar uma experiência diferente para eles mesmo que alguns já tivessem lido outra obra anteriormente em português.

Diante do exposto, apresentei de que forma consegui participantes para o *workshop*, fiz uma síntese do perfil deles e procurei entender os hábitos de leituras que traziam de suas experiências para o grupo de participantes da pesquisa, assim como seus conhecimentos prévios sobre o autor escolhido do conto.

Na próxima subseção, teremos as técnicas de pesquisa utilizadas para a coleta de dados, assim como as devidas justificativas para as escolhas.

2.4 As técnicas de pesquisa

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 174), a técnica é “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática”. Por sua vez, Mello *et al* (2006, p. 59) colocam que as técnicas “são os meios pelos quais se chega aos dados a serem examinados”. Tendo isso em vista, os pesquisadores mencionados mostram que tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa documental fazem parte do que se considera ser técnicas de pesquisa. Para tanto, a seguir veremos o que são, de que forma se encontram neste estudo e a sua relevância para a coleta dos dados.

2.4.1 A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental

Marconi e Lakatos (2003) dizem que a pesquisa científica é feita de duas maneiras: pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. A primeira está restrita a documentos, como o próprio nome sugere. A segunda refere-se a toda bibliografia já publicada, tais como, teses, artigos, livros, dissertações, entre outros. Para tanto, esta pesquisa enquadra-se mais na pesquisa bibliográfica, mas também faz uso da pesquisa documental.

Marconi e Lakatos (2003) explicam que a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

O primeiro objetivo específico elencado nesta pesquisa foi investigar como as habilidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade podem ser avaliadas durante o processo de criação de uma história digital. Encontrar artigos, teses e dissertações com estudos sobre o uso de HD em aulas de inglês foi fundamental para compreender como as habilidades linguísticas eram utilizadas em pesquisas publicadas anteriormente.

O segundo objetivo específico elencado nesta pesquisa foi propor uma metodologia para implementar o uso de atividades de leitura de conto em inglês envolvendo as habilidades linguísticas de escrita e oralidade para, posteriormente, unir-se à produção de histórias digitais. Estudos como de Ribeiro (2021) e Ghirardi (2017) sobre o processo de transmodalização intermodal mostraram que era possível chegar a uma resposta. Para tanto, o uso de sequências didáticas foram essenciais para organizar as atividades propostas, sendo também já utilizadas em outras pesquisas como a que foi realizada por Torres, Ponce e Pastor (2012).

Prodanov e Freitas (2013) explicam que a pesquisa documental pode ser classificada de duas formas: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão. Gil (2008) coloca que as

fontes de primeira mão são aquelas que não receberam nenhum tratamento analítico, por exemplo: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, entre outros. Enquanto os documentos considerados fontes de segunda mão são aqueles que de alguma forma já foram analisados, por exemplo: relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, relatórios de empresa, entre outros.

No quadro abaixo, temos listados os documentos usados na pesquisa para validar e mostrar a sua importância no que foi proposto.

Quadro 06 - Documentos usados para a pesquisa

Documento	Importância
BNCC (BRASIL, 2018)	Parâmetro nacional
QEER (COUNCIL OF EUROPE, 2020)	Parâmetro internacional para o ensino de línguas

Fonte: Elaboração própria.

Na próxima seção, teremos os instrumentos de pesquisa escolhidos para a coleta de dados. Veremos a importância da escolha de cada instrumento e como foram utilizados na pesquisa.

2.5 Os instrumentos de pesquisa

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a elaboração ou organização dos instrumentos de investigação não é fácil, mas é uma etapa importante no planejamento da pesquisa. Vários instrumentos foram utilizados para dar maior credibilidade aos dados coletados. Portanto, os instrumentos foram: questionários, diário de bordo e entrevista. Além disso, alguns materiais elaborados para realizar as atividades dos participantes, tais como: o conto, o *storyboard*, rubricas, uma sequência didática e os vídeos que, na verdade, são as histórias digitais. Nas próximas subseções, discorrerei sobre esses instrumentos e materiais para justificar suas escolhas e exemplificar o uso deles na pesquisa.

2.5.1 Os questionários

Marconi e Lakatos (2003) dizem que o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas. Em Quevedo-Camargo (2013), vemos que o questionário é muito simples de se identificar, pois estes incluem perguntas ou afirmações às quais espera-se que o participante responda, geralmente de maneira anônima (SELIGER; SHOHAMY, 1989) e como qualquer outro instrumento de pesquisa apresenta

vantagens e desvantagens. Atualmente, uma vantagem que se destaca é o formato online que facilita o contato com os participantes de forma mais imediata e a tabulação dos dados.

Quevedo-Camargo (2013) mostra que existem dois tipos de questionários: estruturado e aberto. Este fornece dados mais detalhados e descritivos, exigindo um outro tipo de análise, e aquele fornece opções de respostas, permitindo uma tabulação de dados em números, por exemplo. Explica-se que, dependendo dos objetivos, os dois tipos podem ser utilizados na mesma pesquisa. Quanto às perguntas, coloca-se que há duas formas: total e parcial. A primeira requer respostas do tipo sim/não e a segunda utiliza pronomes interrogativos objetivando a identificação de algum constituinte da questão.

Nesta pesquisa, há dois questionários principais: questionário diagnóstico e questionário de avaliação e reflexão do *workshop*. O primeiro foi importante para conhecer os participantes da pesquisa e o segundo foi para descrever as percepções deles sobre todas as atividades propostas no *workshop*. Em ambos, foram elaborados questionários abertos com perguntas totais e parciais para que pudessem gerar dados descritivos e uma interpretação fosse feita mediante as respostas dos participantes à luz da fundamentação teórica a qual se baseia esta pesquisa.

O questionário diagnóstico foi organizado em cinco seções. A primeira seção foi intitulada como “informações gerais” e, como o próprio nome sugere, refere-se às informações gerais necessárias sobre os participantes e para conhecer a trajetória deles com o ensino de inglês de forma breve. A segunda seção, intitulada “hábitos de leitura”, estava voltada a entender o contato dos participantes com obras literárias em inglês e se conheciam o autor escolhido para as atividades desta pesquisa. A terceira e quarta seções referem-se aos descritores presentes no QECR em relação à compreensão leitora e produção escrita em língua estrangeira. A quinta, e última seção, refere-se ao uso de tecnologia e a intenção era verificar se os participantes tinham contato com ferramentas digitais e se faziam criação de conteúdos, tais como vídeos, imagens, *gifs*, entre outros. Todas as sessões foram organizadas pensando no que seria importante entender do perfil dos participantes e quanto ao desenvolvimento de suas atividades ao longo e após o *workshop*.

A seguir, serão apresentadas as perguntas do questionário diagnóstico:

Quadro 07 - Perguntas do questionário diagnóstico

<p>Informações gerais Informações iniciais a respeito dos participantes do <i>workshop</i>.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome 2. E-mail 3. Há quanto tempo você estuda inglês? () 01 ano () 02 anos () 03 anos / () 04 anos () 05 anos ou mais 4. Em quais tipos de instituição de ensino você estuda? () escola pública () escola particular 5. Você já estudou inglês em outra instituição de ensino, exceto a escola regular e o centro interescolar de línguas? () sim () não 6. Você já teve alguma experiência no exterior? () sim () não 7. Qual habilidade linguística em inglês você acredita que tenha mais dificuldade de desenvolver? () compreensão leitora - reading () compreensão auditiva - listening () produção oral - speaking () produção escrita - writing 8. Em qual nível linguístico você acredita que se encontra? () básico () pré-intermediário () intermediário () avançado
<p>Hábitos de leitura Considerações dos participantes referentes aos seus hábitos de leitura.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 9. Você se identifica como uma pessoa que gosta de ler? () sim () não 10. Você tem o costume de ler textos literários em inglês? (por exemplo, livros, contos, fábulas, entre outros) () sim () não 11. O que você normalmente faz para praticar a leitura em inglês? 12. Quando você tem contato com textos literários no ambiente escolar, quais são os livros que você normalmente lê? () Literatura brasileira (por exemplo, Machado de Assis, José de Alencar, entre outros) () Literatura americana (por exemplo, Edgar Allan Poe, Ernest Hemingway) () Literatura inglesa (por exemplo, Shakespeare, Jane Austen, entre outros) () Outros 13. Você já conhecia o escritor Edgar Allan Poe antes deste <i>workshop</i>? () sim () não 14. Se você respondeu sim na pergunta anterior, qual é o conto de Edgar Allan Poe que você conheceu? A leitura foi feita em inglês? 15. Você gosta de contos de terror? () sim () não
<p>Expressando uma resposta pessoal a textos criativos (incluindo literatura) Estas perguntas estão relacionadas a sua percepção quanto a sua habilidade de leitura de textos literários, por exemplo, ler um conto em inglês.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 16. (A1) Posso usar palavras simples para indicar como um texto literário me fez sentir em inglês. 17. (A2) Consigo expressar minhas reações a um texto literário, relatando meus sentimentos e ideias em linguagem simples em inglês. 18. (B1) Consigo explicar em inglês o porquê certas partes ou aspectos de um texto literário me interessaram especialmente. () sim () não 19. (B1) Posso explicar em inglês com algum detalhe com qual personagem mais me identifiquei e por quê. () sim () não 20. (B1) Consigo relacionar em inglês eventos em uma história, filme ou peça de teatro com eventos semelhantes que vivenciei ou ouvir falar. () sim () não 21. (B1) Posso relacionar em inglês as emoções experimentadas por um personagem com as emoções que eu experimentei. () sim () não 22. (B1) Posso descrever em inglês as emoções que eu experimentei em um determinado ponto de uma história, por exemplo, o(s) ponto(s) em uma história em que eu fiquei ansioso por um personagem e explicar por quê. () sim () não 23. (B1) Consigo explicar brevemente em inglês os sentimentos e opiniões que uma obra provocou em mim. () sim () não 22. (B1) Consigo descrever em inglês a personalidade de uma personagem. () sim () não 23. (B1) Consigo descrever em inglês os sentimentos de uma personagem e explicar os motivos para minha escolha. () sim () não

24. (B1) Consigo descrever em inglês os sentimentos de uma personagem e explicar os motivos para minha escolha. () sim () não
25. (B2) Consigo fazer uma apresentação clara em inglês das minhas reações a um texto literário, desenvolvendo as minhas ideias e apoiando-as com exemplos e argumentos. () sim () não
26. (B2) Posso dar uma interpretação pessoal em inglês do desenvolvimento de um enredo, dos personagens e temas de uma história, romance, filme ou peça. () sim () não
27. (B2) Posso descrever em inglês minha resposta emocional a uma obra e elaborar a maneira pela qual ela evocou essa resposta. () sim () não
28. (B2) Posso expressar em inglês com algum detalhe as minhas reações à forma de expressão, estilo e conteúdo de uma obra, explicando o que apreciei e porquê. () sim () não
29. (C1) Posso descrever em detalhes em inglês uma interpretação pessoal de uma obra, descrevendo minhas reações a certas características e explicando seu significado. () sim () não
30. (C1) Posso esboçar uma interpretação pessoal em inglês de um personagem em uma obra: seu estado psicológico/emocional, os motivos de suas ações e as consequências dessas ações. () sim () não

Escrita Criativa

Os itens a seguir são sobre a sua habilidade escrita em relação a textos criativos (blogs, contos, fábulas, e-mails, poesias, peças teatrais, entre outros).

31. (A1) Posso compor em inglês uma introdução a uma história ou continuar uma história, desde que possa consultar um dicionário e referências (por exemplo, tabelas de tempos verbais em um livro didático). () sim () não
32. (A2) Posso contar em inglês uma história simples (por exemplo, sobre eventos em um feriado ou sobre a vida em um futuro distante). () sim () não
33. (B1) Consigo narrar (escrever em inglês) uma história. () sim () não
34. (B1) Posso dar relatos de experiências em inglês, descrevendo sentimentos e reações em texto simples e conectado. () sim () não
35. (B1) Posso sinalizar claramente em inglês a sequência cronológica no texto narrativo. () sim () não
36. (B2) Posso fornecer em inglês descrições claras e detalhadas de eventos e experiências reais ou imaginárias que marcam a relação entre ideias em um texto claramente conectado e seguindo convenções estabelecidas do gênero (ex. fantasia, romance, terror) em questão. () sim () não
37. (C1) Posso produzir em inglês descrições claras, detalhadas, bem estruturadas e desenvolvidas e textos imaginativos em um estilo seguro, pessoal e natural apropriado para o leitor em mente. () sim () não

Uso da tecnologia

Perguntas referente ao seu contato e uso de ferramentas digitais.

38. Você gosta de usar ferramentas digitais e/ou aplicativos para desenvolver trabalhos/tarefas escolares? () sim () não
39. Você tem o costume de usar com frequência recursos digitais para fazer atividades/trabalhos escolares? (por exemplo, *google docs*) () sim () não
40. Você faz uso de ferramentas de criação de vídeos? (por exemplo, reels, tik tok, youtube) () sim () não
41. Você se considera uma pessoa que tem facilidade de entender e usar ferramentas digitais? () sim () não

Fonte: Elaboração própria.

Por sua vez, o questionário de avaliação e reflexão do *workshop* foi organizado em três seções. A primeira seção intitulada como “histórias digitais” foi colocada de forma que fosse possível entender como se deu o processo de trabalhar com histórias digitais. Conforme pode ser observado, as palavras-chave de cada pergunta foram destacadas para dar ênfase ao que era mais importante. A segunda seção intitulada como “habilidades linguísticas” refere-se às atividades que foram desenvolvidas para o *workshop* e quais percepções eles tiveram ao ter contato com essas atividades. A terceira seção intitulada como “o uso das rubricas” estava voltada para refletir o quanto foi útil o uso de delas como forma avaliativa.

A seguir, teremos as perguntas do questionário de avaliação e reflexão do *workshop*.

Quadro 08 - Questionário de avaliação e reflexão do *workshop*

Histórias Digitais

O uso e a produção do vídeo

1. O uso da produção de histórias digitais tornou **dinâmico** trabalhar uma atividade de leitura de um conto em inglês nas aulas.
() discordo totalmente () discordo () não sei dizer () concordo () concordo totalmente
2. Eu me senti mais **engajado(a)** para participar de uma atividade de leitura de um conto sabendo que teria a produção de um vídeo.
() discordo totalmente () discordo () não sei dizer () concordo () concordo totalmente
3. Eu me senti mais **motivado(a)** para participar das atividades propostas sabendo que teria que ler um conto em inglês e, posteriormente, produzir um vídeo.
() discordo totalmente () discordo () não sei dizer () concordo () concordo totalmente
4. Foi **interessante** utilizar ferramentas digitais para contar uma história após a atividade de leitura do conto em inglês.
() discordo totalmente () discordo () não sei dizer () concordo () concordo totalmente
5. O que você **mais gostou** ao trabalhar com histórias digitais?
() A escrita no *storyboard*
() A gravação do áudio
() O uso de recursos digitais
() A criação de uma história em vídeo
6. O que você **menos gostou** ao trabalhar com histórias digitais?
() A escrita no *storyboard*
() A gravação do áudio
() O uso de recursos digitais
() A criação de uma história em vídeo
7. O uso do *storyboard* organizado em sequências narrativas (situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final) me ajudou a **compreender melhor a composição do conto** e a **organizar a criação da minha própria história digital**.
() discordo totalmente () discordo () não sei dizer () concordo () concordo totalmente
8. De que forma você acredita que usar as histórias digitais para atividades de leitura te ajudou na interpretação e compreensão do conto lido?
() Na reflexão sobre escolha de personagens, cenário, efeitos sonoros, narração.
() Colocar a minha interpretação e compreensão de leitura em formato de animação (vídeo).
9. O que foi **mais difícil** para você desenvolver durante o *workshop*?
() A construção da história digital no *storyboard* de acordo com a sequência narrativa.
() Ler o conto em inglês e ouvir o áudio do conto disponível e narrado em inglês.
() Usar as ferramentas digitais para criar o vídeo.
() Narrar o áudio em inglês.

Habilidades Linguísticas

As atividades de leitura, escrita e oralidade

10. A atividade de leitura, solicitada após a leitura do conto "*The Black Cat*", foi útil para avaliar o efeito que a obra teve em mim como indivíduo.
() discordo totalmente () discordo () não sei dizer () concordo () concordo totalmente
11. A atividade de escrita, o uso do *storyboard*, foi útil para eu **desenvolver e praticar a minha habilidade escrita** na construção da narração da minha história digital em inglês.
() discordo totalmente () discordo () não sei dizer () concordo () concordo totalmente
12. A atividade de produção oral, a narração do áudio na história digital, foi útil **para eu desenvolver e praticar a minha habilidade de falar em inglês**.
() discordo totalmente () discordo () não sei dizer () concordo () concordo totalmente
13. O que você achou de **mais interessante** na atividade de leitura?
() Ler o conto em inglês e ouvir a narração em inglês.
() O questionário que me fez refletir sobre os efeitos que a obra provocou em mim ao ler o texto.
14. O que você achou de **mais interessante** na atividade de escrita (*storyboard*)?
() As sequências narrativas (situação inicial, complicação, ação, resolução, situação final).

- () A organização das colunas para inserir as personagens, o cenário, efeitos sonoros, narração, entre outros.
 15. O que você achou de **mais interessante** na atividade de fala - narração em inglês (produção oral)?
 () A possibilidade de gravar e regravar o áudio, acrescentando emoção e entonação na minha narração.
 () A possibilidade de falar/praticar em inglês sem exposição pública.

O uso das rubricas

16. As rubricas foram úteis para me ajudar a avaliar como eu estava produzindo e organizando as atividades propostas.
 () discordo totalmente () discordo () não sei dizer () concordo () concordo totalmente
 17. Utilizar a rubrica como forma de avaliação foi melhor para mim.
 () discordo totalmente () discordo () não sei dizer () concordo () concordo totalmente
 18. Justifique a sua resposta da pergunta anterior.
 Se eu precisar de mais informações, você aceitaria conversar comigo sobre as suas respostas no questionário?
 () Sim () Não

Fonte: Elaboração própria.

Quevedo-Camargo (2013) diz que uma pergunta tem por objetivo obter informações das quais o pesquisador ainda não possui sobre aqueles que se submeteram à pesquisa. Portanto, as informações obtidas contribuíram para a interpretação dos dados de forma a responder às perguntas de pesquisa propostas.

Na próxima subseção, veremos o questionário que foi utilizado como atividade de leitura, como foi elaborado e o que foi levado em consideração para entender a interação dos participantes com o conto lido.

2.5.2 O questionário como atividade de leitura

Esta pesquisa se propôs a trabalhar com um conto literário em inglês e uma atividade foi elaborada para verificar a interação dos participantes com o texto em formato de questionário pelo *Google Forms*. Foi baseada em um modelo de Watkins (2017) e as perguntas foram elaboradas de acordo com o QECR do quadro “expressando uma resposta pessoal para o texto”, conforme pode ser visto na subseção 3.5.2 A avaliação da leitura do conto. A intenção era fazer os participantes refletirem e expressarem as suas opiniões sobre a leitura realizada. A seguir, o questionário pode ser observado:

Quadro 09 - Questionário de leitura

The Black Cat
These questions are about the short story “ <i>The Black Cat</i> ”. In this activity, you will have to state your opinions and feelings about the reading in the following questions.
1. Student
2. E-mail
3. Which aspects of the story interested you most?
4. Which character did you most identify with and why?
5. What are the feelings that “ <i>The Black Cat</i> ” provoked in you? Why?
6. How can you describe the personality of the characters?
7. How can you describe the characters’ feelings?
8. Have you ever experienced or heard a story similar to “ <i>The Black Cat</i> ”? If so, how was it?
9. Did you like reading “ <i>The Black Cat</i> ”? Why or Why not?
10. Can you describe the emotions you experienced at a certain point in the story, for example, the point(s) in the story when they became anxious or any other feeling for a character, and explain why?

Fonte: Elaboração própria.

Na próxima subseção, discorrerei sobre o *storyboard*. Esse é um material essencial para ser usado antes da produção do vídeo e foi organizado de acordo com as sequências narrativas apresentadas por Bronckart (2012). Além disso, foi utilizado para a produção escrita dos participantes.

2.5.3 O *storyboard*

A evolução do *storyboard* está relacionada ao cinema do século XX desde o início (HART, 2008)¹⁰. De acordo com Manhães *et al* (2018, p. 02) é “um termo de origem inglesa e que vem da junção das palavras story e board que significam, respectivamente, história e painel, ou seja, um painel que se narra visualmente a história a partir do roteiro escrito”. Resumidamente, o *storyboard* é uma ferramenta de pré-visualização que apresenta quadro a quadro e em sequência cronológica.

A sequência elaborada para a atividade desta pesquisa foi inspirada nas sequências narrativas apresentadas por Bronckart (2012). Quanto ao modelo, foi inspirado naqueles

¹⁰ *From the beginning, the evolution of the storyboard is intertwined with the history of 20th century cinema.*

apresentados por Dougan (2021) através do seu site e disponíveis de forma gratuita¹¹. A seguir, temos como exemplo apenas dois dos modelos presentes no site.

Figura 02 - Exemplo 01 dos modelos de *storyboard* por Dougan (2021)

Fonte: Elaboração própria.

Figura 03 - Exemplo 02 dos modelos de *storyboard* por Dougan (2021)

<u>PAGE:</u>	<u>DATE:</u>	<u>PROJECT NAME:</u>	<u>AUTHOR:</u>
	FRAME DESCRIPTION		MEDIA LIST AND DESCRIPTION
<u>NARRATION:</u>			

Fonte: Elaboração própria

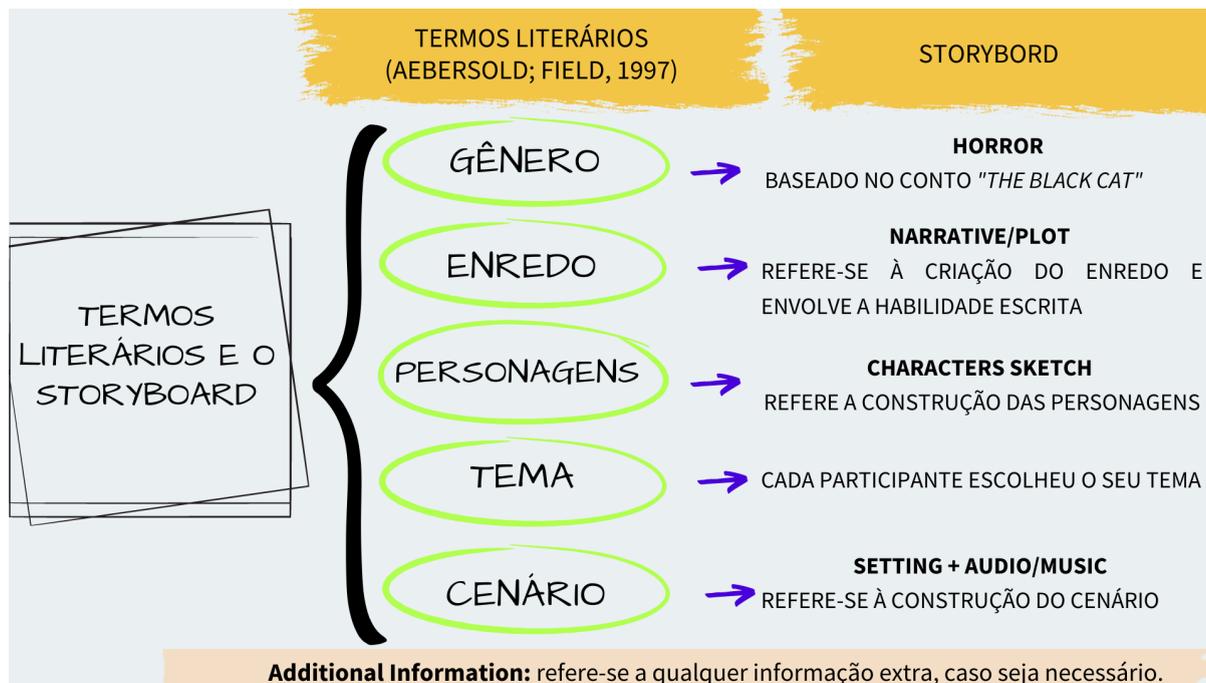
As adaptações no *storyboard* desta pesquisa foram feitas para estarem de acordo com os objetivos propostos e com a atividade de escrita solicitada aos participantes.

Aebersold e Field (1997) colocam que existem alguns termos literários que devem ser de conhecimento do professor, mas não precisam fazer parte das instruções dos alunos, são eles: gênero, enredo, personagem, tema, cenário. Refletindo sobre isso, no *storyboard* poderão ser vistas cinco colunas: 1) characters sketch - que se refere à construção das personagens; 2) setting - que se refere ao cenário; 3) audio or music - que se refere aos efeitos

¹¹ Encontra-se no site: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=23&cid=23&sublinkid=37>.

sonoros; 4) narrative/plot - que se refere ao enredo e envolve a habilidade escrita; 5) additional information - que se refere às informações extras, caso sejam necessárias. Em relação ao gênero, sabe-se que será o terror baseado no conto “*The Black Cat*”, de Edgar Allan Poe, e, na adaptação, serão necessários como elementos um animal e um ser humano para o enredo.

Figura 04 - Os termos literários e o *Storyboard*



Fonte: Elaboração própria com base em Aebersold e Field (1997).

O *storyboard* foi dividido em cinco partes de acordo com as sequências narrativas propostas por Bronckart (2012), que serão apresentadas na subseção 3.1.3 O conto. Colocaram-se cinco colunas que deveriam ser preenchidas pelos participantes conforme eles gostariam de narrar e compor a sua história. As cinco colunas se repetiram ao longo das cinco partes organizadas para serem preenchidas conforme as sequências narrativas. A diferença é que a sequência narrativa era identificada em cada slide, por exemplo slide 01 - “Initial Situation”¹². A seguir, temos a visualização de como as colunas do *storyboard* foram organizadas:

¹² O material completo pode ser visto através do link a seguir: [Storyboard](#)

Quadro 10 - As colunas do *Storyboard*

Slide 01 - Initial Situation				
Characters Sketch (What will appear on the scene: pictures, characters, physical appearance, personality traits.)	Setting (background color, special effects, font styles for the subtitles)	Audio or Music (music or sound effects)	Narrative/Plot (the text you would like to accompany on this slide for the narration process - the audio)	Additional information (extra information you think might be important to observe before/while preparing this part of the story)

Fonte: Elaboração própria.

O *storyboard* é uma ferramenta essencial para trabalhar a criação de histórias. A partir das devidas orientações aos alunos, um conto pode ser transformado em história digital e o uso do *storyboard* auxilia na organização da produção dos vídeos. Além disso, coloca os alunos na posição de artistas, conforme defendem Prediger e Kersch (2013).

Na próxima subseção, veremos o *workshop* e a sequência didática elaborada para a execução das atividades desta pesquisa.

2.5.4 O *workshop* e a sequência didática

A forma mais comum para abordar o uso de HD nas aulas é através de *workshops*, conforme pode ser observado em pesquisas realizadas por Robin (2006), Robin e Mcneil (2012), Torres, Ponce e Pastor (2012), Green (2013) e Smeda, Dakich e Sharda (2014). Pensando nisso, foi necessário organizar as atividades propostas desta pesquisa em uma sequência didática.

A ideia de sequência didática partiu de Schneuwly e Dolz (2011) para a expressão oral e escrita. Posteriormente, esta serviu como embasamento para outras pesquisas como a que foi realizada por Torres, Ponce e Pastor (2012) e foi a inspiração para elaboração da sequência didática desta pesquisa a fim de organizar os objetivos, os procedimentos metodológicos, as atividades, os materiais e o tempo para cada sessão do *workshop* realizado.

Segundo Torres, Ponce e Pastor (2012, p. 03), uma sequência didática é “um grupo de atividades planejadas e organizadas por um professor para atingir um objetivo de aprendizagem”¹³. A ordem em que essas atividades são apresentadas é crucial para a aprendizagem, pois o resultado final depende de como foram organizadas (SCHNEUWLY;

¹³ A didactic sequence is a group of activities designed and organized by a teacher in order to reach a learning objective.

DOLZ, 2006). Torres, Ponce e Pastor (2012) explicam que a razão por trás disso é motivar e envolver os alunos em seu próprio processo de aprendizagem¹⁴.

A sequência didática elaborada para esta pesquisa foi organizada da seguinte forma:

Quadro 11 - Sequência Didática do *workshop*

Semana Inicial	Objetivo	Procedimentos Metodológicos	Atividades	Material	Tempo
	Conhecer o perfil dos alunos participantes da pesquisa;	Criação de um grupo de <i>WhatsApp</i> para o contato inicial; Aplicação do questionário diagnóstico. Entrega do conto a ser lido pelos alunos no prazo de 1 semana.	Responder o questionário diagnóstico;	Questionário diagnóstico;	
Workshop 01	Explicar sobre histórias digitais	Apresentação da proposta de trabalho; Roda de conversa Formação de grupos para desenvolver as atividades Aplicação do questionário de leitura.	Participação do encontro síncrono Responder o questionário de leitura.	Notebook; Tablet; Celular; Conexão de internet wifi. Questionário de leitura Rubrica ... Day 01 Kahoot!	1h30
Workshop 02	Explicar sobre como usar o <i>storyboard</i>	Roda de conversa Exposição sobre o uso do <i>storyboard</i>	Participação do encontro síncrono Contação do conto organizando as ideias no <i>storyboard</i> ;	Notebook; Tablet; Celular; Conexão de internet wifi. Rubrica ... Day 02 Storyboard	1h30

¹⁴ *The reason behind this is to motivate them, and engage them in their own learning process.*

Workshop 03	Explicar sobre como criar uma história digital Explicar sobre os itens de avaliação	Apresentação de uma história digital	Criação das histórias digitais com base nos contos e na organização feita no <i>storyboard</i> .	Notebook; Tablet; Celular; Conexão de internet wifi. ☰ Rubrica ... 📅 Day 03	1h30
Workshop 04	Apresentação das histórias digitais criadas pelos alunos	Roda de conversa	Participação do encontro síncrono;	Notebook; Tablet; Celular; Conexão de internet wifi. 📅 Day 04	
Semana de encerramento	Entrega da versão final das histórias digitais (Prazo de 2 dias para os últimos ajustes após o último dia de encontro síncrono).				

Fonte: Elaboração própria.

O *workshop* contou com quatro sessões no total para encontros síncronos com os participantes e mais 2 encontros assíncronos para contato inicial e encerramento das atividades. A elaboração de uma sequência didática para propor uma metodologia que possa implementar o uso de atividades de leitura de contos em inglês com a produção de histórias digitais foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa e para a produção de todas as atividades dos participantes.

Na próxima subseção, discorrerei sobre o conto, os vídeos tutoriais e as ferramentas digitais apresentados aos participantes. Considera-se que foram materiais importantes para a composição das atividades solicitadas.

2.5.5 O conto, os vídeos tutoriais e as ferramentas digitais

O conto escolhido foi “*The Black Cat*”, do contista estadunidense Edgar Allan Poe. Existe uma versão adaptada no que diz respeito ao nível linguístico, disponível online e com áudio em inglês no site American English¹⁵. O material estava com fácil acesso e a sua adaptação correspondia às expectativas do nível linguístico dos participantes.

¹⁵ O conto está disponível no seguinte site: <https://americanenglish.state.gov/resources/edgar-allan-poe-storyteller>

Figura 05 - Website do livro



Fonte: <https://americanenglish.state.gov/resources/edgar-allan-poe-storyteller>. Acesso em: 15 de jun. 2022

Os participantes foram orientados a fazer a leitura do conto e, posteriormente, ouvir o áudio. A criação da história digital deveria ser baseada na leitura do conto. Os participantes foram orientados a elaborar uma história contendo um animal, um ser humano e serem escritas no gênero terror. O site *Storyboard That* tem um modelo com a história adaptada de “O corvo”, que foi usado como exemplo para os participantes.

Figura 06 - Modelo disponível no site “Storyboard That”



Fonte: <https://www.storyboardthat.com/lesson-plans/the-raven-by-edgar-allan-poe/theme-connection>. Acesso em: 15/06/2022

Os vídeos, por sua vez, foram usados como tutoriais para que os participantes aprendessem a construir uma história em vídeo. Optou-se por vídeos mais curtos e que tivessem características de não terem sido produzidos por profissionais. Justificam-se as escolhas dos vídeos tutoriais devido a alguns elementos importantes para a composição de uma história em vídeo e que os participantes deveriam ter conhecimento, por exemplo, a emoção e entonação na voz do narrador e os efeitos sonoros. A seguir, temos alguns dos vídeos encontrados, seus respectivos links e os objetivos alcançados com as suas escolhas.

Quadro 12 - Vídeos do youtube com histórias digitais

Vídeo	Objetivo
 The Black Cat Plot	Mostrar a construção de uma história digital feita através de um website e de forma não profissional
 The Tell-Tale Heart by Annette Jung	Mostrar a emoção e a entonação na voz do narrador
 The black cat a story of Edgar Allan Poe	Mostrar a construção de uma história digital feita através de desenhos e de forma não profissional

Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, procurou-se por ferramentas digitais gratuitas e de fácil acesso aos participantes. Optou-se por selecionar tanto websites quanto aplicativos de *smartphones* para a criação do vídeo e inserção de áudios. A seguir, temos as ferramentas encontradas e seus respectivos links.

Quadro 13 - Ferramentas digitais para a criação de histórias digitais

Computador/Notebook	<i>Google Slides</i>	https://www.google.com/slides/about/
	<i>Animoto</i>	https://animoto.com/
	<i>Canva</i>	https://www.canva.com/
Celular (Via aplicativos)	<i>Com-phone story maker</i>	Loja de aplicativos (android e iphone)
	<i>Magisto Editor de Vídeo</i>	Loja de aplicativos (android e iphone)
	<i>Splice - Vídeo Editor</i>	Loja de aplicativos (android)
Áudio	<i>Audacity</i>	https://www.audacityteam.org/download/
	<i>Screencastify</i>	https://www.screencastify.com/
	<i>Vocaroo</i>	https://vocaroo.com/

Fonte: Elaboração própria.

No entanto, os participantes foram encorajados a usar outras ferramentas que fossem de sua preferência pois, de acordo com Torres, Ponce e Pastor (2012), essa medida permite aos alunos pensar criticamente sobre quais ferramentas efetivamente dão suporte às suas histórias.

Na próxima subseção, veremos a entrevista, as perguntas que foram elaboradas e a forma como foram conduzidas.

2.5.6 A entrevista

Segundo Flick (2009), a entrevista é predominante na pesquisa qualitativa. Marconi e Lakatos (2003) dizem que a entrevista é o encontro de duas pessoas para obter informações sobre determinado assunto. Por sua vez, Prodanov e Freitas (2013) explicam que a entrevista pode ser realizada face a face e seguir ou não seguir um roteiro de questões preestabelecidas. Sendo assim, estas são algumas das características que diferenciam a entrevista do questionário. Com estas breves explicações, mostra-se a seguir a relevância da entrevista para esta pesquisa.

Qualquer instrumento de coleta de dados tem suas vantagens e desvantagens. Tendo isso em vista, a entrevista se faz necessária para tirar algumas dúvidas que surgem após a aplicação do questionário. Em relação às desvantagens, algumas elencadas por Quevedo-Camargo (2013) e que são pertinentes para esta pesquisa podem ser: 1) dificuldades dos participantes em se expressarem por escrito; 2) diferenças na interpretação das questões por parte dos participantes; 3) impossibilidade de resolver dúvidas dos participantes. Foi pensando nesses critérios que a entrevista foi escolhida como instrumento de coleta de dados de forma a colaborar com a interpretação das informações obtidas a partir das respostas dos questionários. A seguir, veremos as perguntas que foram elaboradas para a entrevista.

Quadro 14 - Roteiro de entrevista

<p>I. Dados da pesquisa Entrevista destinada aos participantes do <i>workshop</i> "Horror Stories: who's afraid of black cats?".</p> <p>II. Dados do entrevistado Nome: _____ Formas de contato: _____ Local e data do contato: _____</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. O que te motivou a se inscrever para participar das atividades do <i>workshop</i>? 2. Antes desse <i>workshop</i>, você teve outras experiências com atividades em inglês de textos literários? Se sim, como foi a experiência? 3. O que você achou da proposta de usar histórias digitais para trabalhar a leitura de um conto em inglês nas aulas? 4. Como foi a sua experiência em ler um conto de horror em inglês e responder uma atividade referente a sua leitura do conto também em inglês? 5. Como foi a sua experiência em narrar oralmente uma história em inglês? 6. Como foi a sua experiência em utilizar um <i>storyboard</i> para organizar uma história digital e escrever uma história simples e curta em inglês? 7. Como você avalia a sua participação nas atividades do <i>workshop</i>? Acredita que foi mais ativo para desenvolver o que foi solicitado? 8. De acordo com a sua avaliação, o que você aprendeu neste <i>workshop</i> diferente do que você acreditava que já sabia ou se você descobriu uma nova habilidade? 9. Como foi a sua experiência em utilizar rubricas como forma de avaliação? Já tinha usado antes?

Fonte: Elaboração própria.

Mello *et al* (2006) dizem que as perguntas da entrevista podem ser diretas ou indiretas. Para exemplificar, eles utilizam os seguintes exemplos “Você é favorável ao aborto?” para perguntas diretas e “O que você pensa sobre as mulheres que praticam o aborto?” para perguntas indiretas. Devido aos exemplos expostos, coloca-se que as perguntas do roteiro desta pesquisa são indiretas. A intenção era permitir aos participantes expressarem as suas opiniões.

A entrevista desta pesquisa caracteriza-se como semi-estruturada partindo do conceito que:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

As entrevistas aconteceram por videochamada através do *Google Meet* e foram gravadas. No questionário de avaliação e reflexão do *workshop*, os participantes foram questionados se aceitariam participar de uma entrevista. Eles tiveram a liberdade de escolher se se sentiriam à vontade ou não de serem entrevistados. Os horários de cada entrevista foram marcados conforme a disponibilidade de cada participante. No início da entrevista, eles foram orientados que não existiam respostas certas ou erradas ou que me agradassem como pesquisadora. Sendo assim, dei ênfase que gostaria de ouvi-los e que cada resposta deles contribuiria muito para a minha pesquisa.

Na próxima subseção, teremos o diário de bordo e a gravação dos encontros.

2.6 O diário de bordo e a gravação dos encontros

O diário de bordo ou notas de campo foi um dos instrumentos de pesquisa utilizados. Entende-se por diário de bordo como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Seu uso se fez importante por entender que os encontros síncronos do *workshop* precisavam ser registrados. Dessa forma, os registros caracterizam-se como reflexivos por entender que é o ponto de vista, as ideias e preocupações do observador.

Por sua vez, a gravação dos encontros aconteceram para registro das sessões do *workshop* realizadas, para posterior observações e anotações no diário de bordo. Retomo que

não foram usadas para fins midiáticos e respeitou-se a garantia dada aos participantes e responsáveis de que a imagem deles e a gravação não se tornariam públicas, acordo garantido nos termos de consentimento que serão explicados na próxima subseção. Portanto, não serão exibidas.

Na próxima subseção, veremos os procedimentos de coleta de dados que foram feitos para validar a coleta dos dados obtidos para esta pesquisa.

2.7 Os procedimentos de coleta de dados

Moita Lopes (1994) diz que o acesso ao fato deve ser de forma indireta através da interpretação do que o constitui e tem-se um preço a pagar que é a subjetividade. No entanto, o pesquisador prefere usar o termo intersubjetividade, pois refere-se aos significados que os homens constroem, destroem e reconstróem ao interagirem uns com os outros. A construção dos significados, conforme sugerido por Moita Lopes (1994), contribuiu para a constituição dos dados desta pesquisa. Portanto, os procedimentos de análise foram organizados de forma a garantir que as interpretações vindas destes significados fossem validadas, coerentes e concisas.

O embasamento teórico foi feito através de pesquisa bibliográfica e documental. Trabalhar com as habilidades de leitura, escrita, oralidade e transmodalização intermodal demandou um levantamento de como as atividades propostas nesta pesquisa poderiam ser realizadas. Após esta etapa, as formas como elas poderiam ser conduzidas precisavam ser pensadas, organizadas e colocadas em ação. Portanto, devido a importância de esclarecer como aconteceu, as iniciativas necessárias para a aplicação da pesquisa serão relatadas a seguir.

Para começarmos a coleta de dados, inicialmente foi feito contato com os responsáveis das unidades do CIL em que a pesquisa foi feita. Fui presencialmente até a unidade, conversei com os responsáveis sobre o que seria a pesquisa, como seria realizada e entramos num acordo de como iríamos conseguir participantes. O *workshop* oferecido para os alunos do CIL entrou como parte de um projeto que a própria instituição já realiza e tem como objetivo dar oportunidade aos seus alunos de participarem de atividades diferenciadas.

Após a nossa primeira conversa, iniciamos o trabalho para conseguir alunos. Retomo que em nenhum momento o *workshop* foi colocado como obrigatório. A arte e o formulário de inscrição vistos na seção “4.3 Participantes da pesquisa” foram enviados em grupos de *WhatsApp* das turmas do CIL e foi feita uma divulgação nas salas de aula também.

As inscrições foram encerradas e, em seguida, deu-se início a criação do grupo de *WhatsApp* com os participantes inscritos. Dei as boas-vindas ao grupo e expliquei que algumas medidas seriam tomadas para que as sessões do *workshop* pudessem iniciar, foram elas:

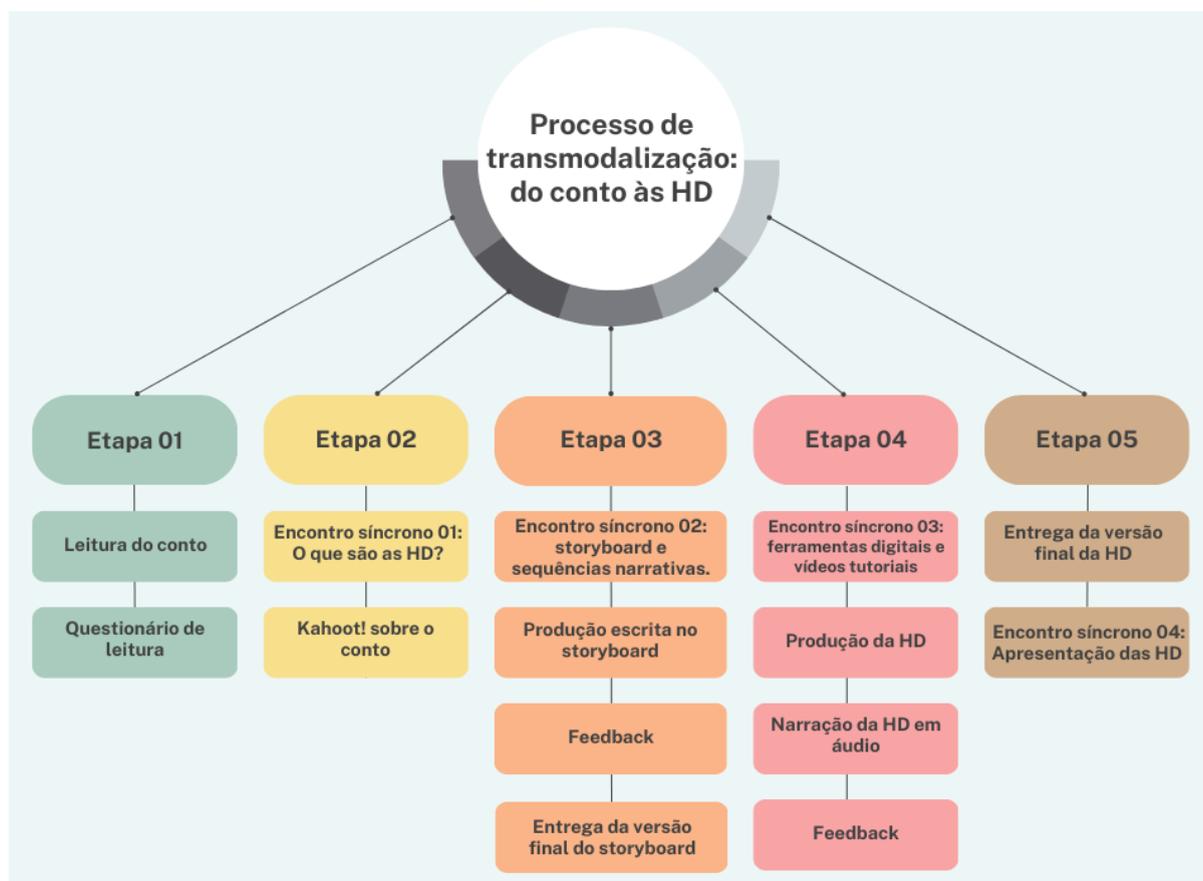
- (a) A entrega do termo de consentimento livre e esclarecido (TECLE) e o termo de assentimento (TALE) foi feita através do grupo de *WhatsApp*. Expliquei para os participantes a finalidade de cada documento e me coloquei à disposição para tirar qualquer dúvida.
- (b) A entrega do conto a ser lido. Os participantes receberam o *link* do site com o material e foram orientados como poderiam conduzir a leitura¹⁶.
- (c) A aplicação do questionário de leitura (ver subseção 4.5.2 O questionário como atividade de leitura).

Seguiu-se o que foi colocado na sequência didática. A semana inicial aconteceu conforme havia sido planejada. O grupo do *WhatsApp* foi criado, o questionário diagnóstico foi aplicado e, sendo assim, conheceu-se o perfil dos participantes. Por fim, a leitura do conto foi realizada. Dessa forma, as sessões do *workshop* puderam ser iniciadas.

A seguir, poderemos ver uma síntese das etapas das atividades do *workshop*.

¹⁶ Uma arte foi idealizada para orientar sobre como a leitura poderia ser conduzida pode ser vista através do seguinte link:  Reading Tips .

Figura 07 - Síntese das etapas das atividades do *workshop*



Fonte: Elaboração própria.

Na próxima subseção, discorrerei sobre as considerações éticas desta pesquisa. Serão apresentadas as medidas necessárias que foram tomadas para que a pesquisa fosse conduzida dentro das exigências do comitê de ética.

2.8 As considerações éticas

Flick (2009) coloca que antes as pessoas não eram informadas que estavam sendo pesquisadas. Isso causou alguns sofrimentos para aqueles que se submetiam a tais pesquisas. Estas situações trouxeram a necessidade de estabelecer um código de ética. Refletindo sobre isso, a seguir serão apresentadas algumas das medidas tomadas para esta pesquisa.

Inicialmente, fui à unidade do CIL para conversar com os responsáveis pelo local, conforme mostrado nas seções “4.3 Os participantes da pesquisa” e “4.6 Os procedimentos de coleta de dados”. Em seguida, solicitei autorização à subsecretaria de formação continuada dos profissionais de educação - EAPE para que a pesquisa fosse realizada na unidade do CIL como pesquisadora de fora e foi prontamente concedida.

A pesquisa foi submetida ao comitê de ética. Os documentos exigidos para a realização da pesquisa, tais como o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o termo de assentimento (TALE) devido aos participantes serem menores de idade, termo de uso de imagem devido as sessões do *workshop*, a carta de aceite institucional e o memorando da autorização da secretaria de educação foram enviados para a plataforma Brasil. A pesquisa foi aprovada.

Os participantes da pesquisa foram informados quanto aos objetivos e às atividades propostas. Assegurou-se que nomes fictícios poderiam ser escolhidos por eles para responderem aos questionários e para as atividades produzidas.

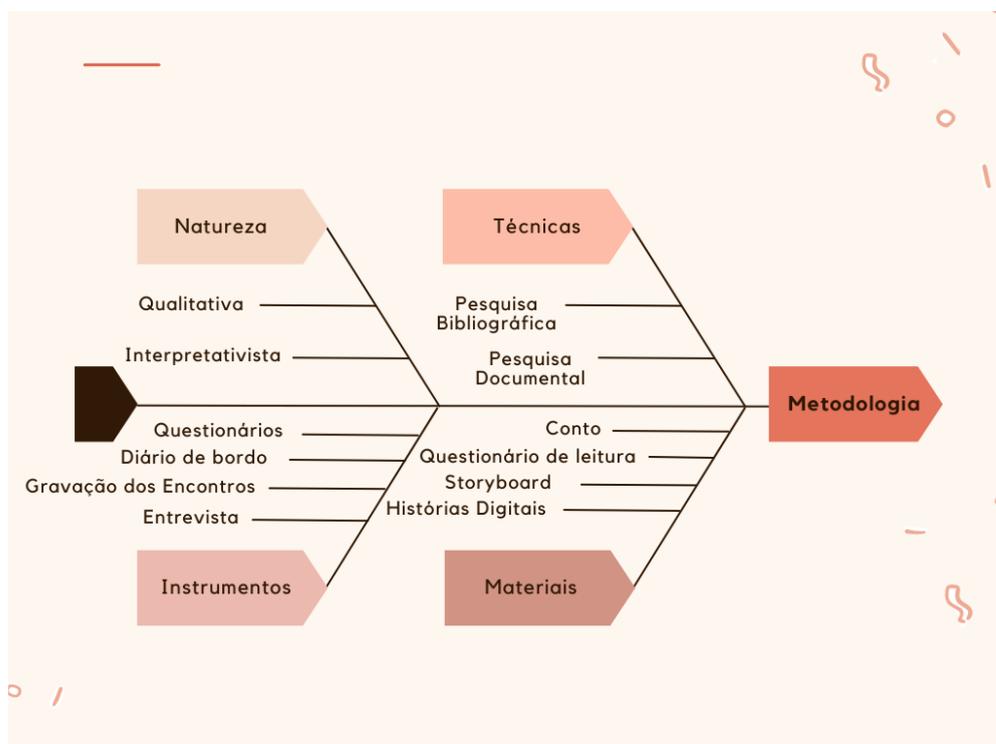
Os encontros dos *workshops* foram gravados. Assegurou-se que não seria utilizado para fins midiáticos em nenhum momento mediante acordo firmado com os participantes e os responsáveis através dos termos TALE e TECLE. Foi gravado apenas para respaldo da pesquisadora de forma a garantir que a pesquisa fosse realizada.

A pesquisa comprometeu-se com uma interpretação dos dados de forma a não desvalorizar seus participantes e nem a instituição a qual se propôs a colaborar. Respeitou-se as intenções e motivações dos participantes para com as declarações feitas em seus questionários e entrevistas.

Dessa forma, compõem-se as considerações éticas que asseguram a credibilidade, a autenticidade, a criticidade e a integridade desta pesquisa, conforme levantado por Patias e Hohendorff (2019), que os classificam como os quatro critérios primários de qualidade para diferentes abordagens de pesquisa qualitativa.

2.9 Síntese do capítulo

Neste capítulo, apresentei a seção metodológica deste estudo. Inicialmente, discorri sobre a natureza da pesquisa e de que forma ela se enquadra dentro da abordagem qualitativa. Em seguida, apresentei o contexto da pesquisa e a justificativa para a sua escolha. Depois, mostrei os participantes e fiz um breve perfil deles. Posteriormente, as técnicas e os instrumentos escolhidos foram inseridos para mostrar como os dados foram coletados. Por fim, os procedimentos para a coleta de dados e as considerações éticas foram apresentados para elencar os caminhos percorridos e necessários para a realização da pesquisa. A figura a seguir ilustra o desenho metodológico utilizado.

Figura 08 - Síntese da metodologia

Fonte: Elaboração própria.

No próximo capítulo, apresento a fundamentação teórica deste estudo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), com o objetivo de contextualizar e embasar teoricamente a pesquisa, temos a fundamentação teórica. As subseções a seguir serão para apresentar as referências bibliográficas encontradas que dão ênfase à literatura pertinente ao desenvolvimento desta pesquisa e à metodologia proposta a fim de colaborar com a interpretação dos dados coletados. Neste capítulo, encontram-se cinco subseções que foram organizadas pensando na construção da fundamentação teórica. Dessa forma, apresentam-se: 1) letramento literário; 2) letramento multimodal; 3) letramento em avaliação; 4) o QECR e a sua relevância na composição da estrutura avaliativa das atividades: do conto às histórias digitais; e 5) O *feedback* das produções.

3.1 O letramento literário

Partimos da ideia de que o letramento literário é uma prática social. Entende-se que não se limita apenas a ler textos literários, mas é saber dar sentido ao mundo através do ato de ler e requer sempre uma atualização por parte do leitor em relação ao universo literário (SOUZA; COSSON, 2013). Tendo isso em vista, na próxima subseção, veremos o que se entende por letramento literário e de que forma foi trabalhado neste estudo.

3.1.1 O ato de ler e a construção de sentidos

O ato de ler reflete a atuação do leitor. Cosson (2014) explica que a leitura literária ou literatura serve tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. A movimentação de nossos olhos é um ato solitário, mas a interpretação é solidária. Ao terminarmos uma obra, muitas vezes sentimos a necessidade de compartilhar com alguém nossas observações, e, neste caso, para Cosson (2014), isso deve ser praticado na escola porque é neste ambiente que aprendemos os mecanismos de interpretação que usamos.

Cosson (2014), pensando nas práticas escolares, coloca que não basta mandar o aluno ler. Em se tratando de leitura literária, o pesquisador conceitua que o letramento literário é uma prática social. O leitor, nesse processo do ato de ler, interage com o contexto em que se insere. Sendo assim, há uma construção de sentidos que, segundo ele, não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social.

Entende-se por letramento literário a construção literária de sentidos que é adquirida durante o processo de apropriação da literatura (PAULINO; COSSON, 2009). Isso acontece ao se fazer os seguintes questionamentos ao texto durante o ato de ler: o que e quando diz, como diz, para que diz e para quem diz (SOUZA; COSSON, 2013). Este processo acontece na escola se a leitura literária é colocada de forma humanizada, contextualizada e com

discussão, ou seja, não apenas como uma disciplina (COSSON, 2014). Dessa forma, o letramento literário tem como objetivo escolarizar a literatura e difundí-la como direito e de importância fundamental para a formação escolar.

O ato de ler faz com que o leitor abra as portas do seu mundo para o mundo do outro. O sentido construído nessa troca efetiva o trânsito entre ambos - leitor e mundo - que é pertinente ao ato de ler. Essa abertura é o que torna significativa a atividade de leitura. Por isso, Cosson (2014) defende a ideia de que o que expressamos ao final da leitura não são sentimentos, mas os sentidos do texto. Dessa forma, compreende-se que é na escola que a leitura literária tem a função de ajudar a ler melhor. Não é apenas por uma questão de criação de hábitos ou por uma questão de leitura por prazer, é sobre saber inserir o leitor em uma comunidade que constrói os sentidos para si e para o mundo em que vive (SOUZA; COSSON, 2013).

Como podemos observar, as atividades de leitura são significativas para a construção dos sentidos. Pensando nisso, estando atenta ao processo de escolarização da literatura, a leitura de textos literários pode ser dividida em duas formas: obras contemporâneas e obras atuais. Cosson (2014) explica que as obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas no meu tempo e, por sua vez, as obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independente da época em que tenham sido escritas ou publicadas. Portanto, compreende-se a importância do trabalho do professor ao selecionar as obras para os seus alunos.

As obras atuais são pertinentes ao letramento literário. Há obras contemporâneas que nada representam para o leitor e obras vindas do passado fazem mais sentido para a sua vida. Essa atualidade gera o interesse de leitura do aluno (COSSON, 2014). É com os desafios de leituras progressivamente mais complexos que crescemos como leitores. Por isso, o papel do professor é tão importante. É a partir do professor que o aluno parte daquilo que ele conhece para aquilo que ele desconhece. Sendo assim, proporciona-se o crescimento do aluno como leitor através do que Cosson (2014) chama de “ampliação dos horizontes de leitura”.

Diante do que foi exposto, a seguir, veremos como o letramento literário se enquadra dentro desta pesquisa, destacando as atividades e ações desenvolvidas para que as ideias defendidas por Paulino e Cosson (2019), Cosson (2014), Souza e Cosson (2013) pudessem ser contempladas.

Quadro 15 - O letramento literário na pesquisa

Atividades	Ações
Seleção de uma obra atual	Leitura individual.
Oferta de um <i>workshop</i> com encontros síncronos semanais	Reunião de alunos que tenham interesses mútuos de forma a favorecer o seu protagonismo.
Questionário de leitura (elaborado de acordo com os descritores do quadro “expressando uma resposta pessoal” do QECR)	Cada participante deveria contar as suas percepções na leitura das perguntas dadas no questionário.
Roda de conversa	Compartilhamento de opiniões e percepções acerca do enredo da obra lida.

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, entende-se que o conceito de letramento literário é amplo. Segundo Neves e Júnior (2021), incorporou-se como eventos e práticas literárias diversificados na sociedade contemporânea, pois envolvem além das leituras, o uso de ilustrações, apresentações e/ou escritas literárias. Com as perspectivas do letramento literário como prática social, Street (2014) nos diz que é essencial (re)pensarmos os modos que a literatura se apresenta, assim como requer uma educação libertadora e libertária na sociedade democrática (FREIRE, 2019), pois refletem os processos mais complexos da formação de leitores (NEVES; JUNIOR, 2021).

Na próxima subseção, discorrerei sobre o texto literário.

3.1.2 O texto literário

Coelho (2021, p. 37) nos mostra que “o uso de textos literários em língua estrangeira enriquece o repertório linguístico do aluno pela exposição a novos contextos culturais, sociais e políticos, aumentando a sua autoconfiança para poder se expressar na nova língua”. Aebersold e Field (1997, p. 57), por sua vez, destacam que “a literatura oferece materiais valiosos, autênticos e relevantes que providenciam enriquecimento cultural, enriquecimento linguístico, e envolvimento pessoal para os alunos”¹⁷. Pereira (2019) destaca a importância de textos literários como um recurso para o exercício da imaginação, proporcionando a jovens sensações novas e instigantes. Ler um texto literário talvez não seja algo recorrente numa sala de aula de inglês, mas é notável a riqueza de repertório que a literatura traz para qualquer pessoa. É tanto que ler não é um hábito que caiu em desuso.

¹⁷ *Literature offers valuable, authentic, and relevant materials that provide cultural enrichment, language enrichment, and personal involvement for the students.*

Silva (2021) nos lembra que muitos professores de inglês têm evitado o uso de textos literários por uma série de crenças equivocadas. Cita como exemplo a crença de que os alunos não conseguem acompanhar e que esses textos não estão presentes em processos seletivos no ensino superior. Por outro lado, podemos relembrar outras situações que devem ser repensadas também, tais como: 1) falta de tempo para trabalhar o texto literário em sala de aula, pois as demandas das secretarias de educação ou instituições por vezes não abrem espaço para que isso aconteça; 2) falta de planejamento ou conhecimento do professor sobre como conduzir esse trabalho, apenas entregando o texto ao aluno, transformando a atividade em monólogo, não refletindo sobre os interesses, necessidades e habilidades da turma; 3) nível de inglês dos alunos, pois é necessário refletir se é possível conduzir uma atividade de texto literário em uma turma de escola pública ou até mesmo em cursos de inglês; 4) material suficiente para atender toda a turma, pois às vezes a escola não tem livros com textos literários em inglês nas bibliotecas, por exemplo uma coleção de “*graded readers*”. Em consequência, muitas vezes o professor recorre aos que estão disponíveis gratuitamente na internet, o que nem sempre é fácil de encontrar.

Embora existam certas dificuldades, Aebersold e Field (1997, p. 157)¹⁸ apontam alguns benefícios do uso do texto literário nas aulas de inglês:

promover o entendimento cultural, promover proficiência linguística, dar aos estudantes experiência com vários tipos de textos, fornecer leituras animadas, agradáveis e interessantes, personalizar a sala de aula concentrando-se nas experiências e necessidades humanas, fornecer uma oportunidade para reflexão e crescimento pessoal (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 157).

Por fim, acrescentam que quando qualquer um desses benefícios se encontram nos objetivos gerais do que se quer propor para a turma, o texto literário servirá como o melhor material para uso naquela situação.

Pacheco (2021, p. 81) nos lembra que “a abordagem mais comum de uso da literatura no ensino de língua estrangeira é a leitura individual, geralmente em casa, devido às limitações de tempo de aula, com atividades divididas entre “*pre-reading, during reading e post-reading*”. Em algumas experiências que tive, presenciei momentos de leitura sendo realizados na sala de aula em que cada aluno escolhia um livro e ficava na sua própria mesa lendo durante a aula. Em outras ocasiões, a leitura era feita em conjunto com a turma na sala de aula em que cada aluno lia um parágrafo e depois intercalavam quem lia o próximo.

¹⁸ *to promote cultural understanding, to improve language proficiency, to give students experience with various text types, to provide lively, enjoyable, high-interest readings, to personalize the classroom by focusing on human human experiences and needs, to provide an opportunity for reflection and personal growth.*

Algumas vezes, as leituras deveriam ser feitas em casa, e na escola os alunos se preparavam para peças teatrais. São estratégias interessantes cuja relevância não pode deixar de ser considerada, mas se fossem leituras organizadas com base em um projeto pensando nos objetivos e resultados que aqueles momentos propiciariam ao aluno, ter essa experiência seria mais enriquecedora para sua aprendizagem. O uso de textos literários nas aulas de inglês pode oferecer mais ao aluno do que simplesmente dizer que leu. Aebersold e Field (1997, p. 157) nos fazem refletir que:

Os textos literários na sala de leitura de L2/LE proporcionam uma mudança revigorante e animada em relação a outros tipos de trabalho no curso. Nossos cuidados sobre a necessidade de ajustar e adaptar métodos e objetivos não são um impedimento ao uso da literatura. Pelo contrário, achamos os textos literários bastante úteis para melhorar as habilidades linguísticas dos alunos, ajudando-os a entender as diferenças culturais e abrindo oportunidades para seu crescimento e compreensão pessoal. Usando uma variedade de textos irá desafiar e enriquecer tanto o professor quanto os alunos. Contanto que as metas e os objetivos do curso estejam de acordo com as atividades de sala de aula, alunos e professores tendem a ganhar (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 157).¹⁹

A leitura em uma aula de inglês também pode proporcionar o contato com as outras habilidades linguísticas. Segundo Batista (2021), esse também é um dos princípios recomendados por Nation (2009), ou seja, a prática de leitura pode envolver atividades de conversação, compreensão oral e escrita. Assim, o aluno pode reconfigurar o texto literário em nova mídia, desenvolvendo uma leitura mais aprofundada em novas formas de expressão literária, transformando-se assim em um leitor com novas perspectivas de letramento (GHIRARDI, 2017).

Esta subseção preocupou-se em trazer argumentos relevantes para o uso do texto literário em sala de aula, inclusive no ensino de inglês. Na próxima subseção, discorrerei sobre o conto, gênero literário escolhido para esta pesquisa.

3.1.3 O conto

Certamente ao lembrar da palavra conto, muitas pessoas, comumente, podem dizer que é um texto com poucas páginas. Será que podemos dizer que é exatamente isso? Nesta subseção, trago breves explicações sobre o conto, mas ao mesmo tempo é importante enfatizar que as referências apresentadas aqui não abrangem todas as características desse

¹⁹ *Literary texts in the L2/FL reading classroom provide a refreshing and lively change from other kinds of work in the course. Our cautions about the need to adjust and adapt methods and goals are not meant as a deterrent to using literature. On the contrary, we find literary texts quite useful for improving students' language skills, helping them understand cultural differences, and opening opportunities for their personal growth and understanding. Using a variety of texts will challenge and enrich the teacher as well as students. As long as the course goals and objectives match the classroom activities, both teacher and students stand to gain.*

gênero literário. Porém, para Valentim (2020), de todo modo, é possível identificar alguns traços gerais que caracterizam o gênero, ainda que se saiba que eles não compreendem todas as suas manifestações.

Gotlib (2006) nos faz, inicialmente, refletir se existe ou não uma teoria do conto. A pesquisadora nos diz que há teóricos que acreditam que sim e outros que não. Aparentemente, um conto parece ser algo simples para escrever e por isso de fácil definição, mas não é necessariamente assim. Isso nos leva a uma colocação de Gotlib (2006) que nos direciona a uma manifestação de Machado de Assis (1813): “É gênero difícil, a despeito da sua aparente facilidade”. Que facilidade seria essa que Machado nos faz pensar? Eis que entra em debate a brevidade do conto, pois não é porque a produção do conto seja relativamente curta que seja um texto fácil de ser escrito. Para tanto, precisamos nos ater a algumas considerações sobre essa tão famosa brevidade.

Para Gotlib (2006), o conto é uma forma breve. A pesquisadora explica que tanto Anton Tchekhov, célebre dramaturgo e escritor russo do século XVIII, quanto Edgar Allan Poe, importante poeta e crítico literário estadunidense, também do século XVIII, concordam sobre a brevidade ser um elemento caracterizador do conto (GOTLIB, 2006). Em Valentim (2020), mostra-se que para Poe existe uma relação entre a extensão do texto e o impacto que ele causa no leitor, mas, mesmo assim, nem toda narrativa breve é um conto.

Essa questão da brevidade é discutível em várias argumentações que se diferenciam entre si, mas, no final da década de 1950, segundo Valentin (2020), Norman Friedman (1976) publicou um estudo inovador sobre a teoria do conto no qual busca compreender os aspectos que geram a brevidade deste gênero literário. De forma resumida, Valentim (2020) nos mostra os aspectos elencados por Friedman (1976) sobre a brevidade do conto: a) por ele se constituir de cenas (diálogos) e episódios (duas ou mais cenas em torno de um incidente), que são narrados em um espaço menos extenso do que um enredo (a combinação de dois ou mais episódios); e b) pelo tipo de ação (estática ou dinâmica). Esse estudo feito por Friedman (1976) nos faz entender Gotlib (2006) ao explicar que uma história não é curta por causa de um certo número de palavras, de ter mais unidade ou focar mais no clímax que no desenvolvimento”. Além disso, Rios-Registro e Cristovão (2013) nos fazem pensar sobre a brevidade do conto através do que Poe nos situa como uma leitura que deve ser feita sem pausas, de uma só vez, de modo a prender a atenção do leitor do início ao fim.

Nessa perspectiva, é difícil falar sobre o conto e não falar de Edgar Allan Poe. Em Valentim (2020) afirma-se que Poe foi um dos primeiros e mais influentes praticantes da forma moderna do conto e foi também o primeiro a teorizar sobre ele. De acordo com

Rios-Registro e Cristovão (2013), passou-se da oralidade para a escrita durante o século XIX, e, com o surgimento da imprensa, o conto atingiu o público leitor de jornais e revistas. Surgiu, assim, o conto moderno e o termo “*short story*”, do qual Poe foi um dos principais expoentes. Gotlib (2006) explica que é nos Estados Unidos que o termo “*short story*” se firma, mas não significa que seja somente uma história curta, mas que possui características próprias.

A partir daqui, observa-se a necessidade de entender quais seriam essas características que dão forma ao que venha a ser um conto. De acordo com Valentim (2020), Poe defende que o contista deve estabelecer alguns critérios. Discorre-se sobre o efeito, ou seja, aquilo que deseja causar no leitor. Somente assim, o contista pode organizar e criar a narrativa em função do efeito escolhido. Poe pontua que o contista deve retirar todos os elementos que são considerados intermediários da narrativa que não estejam diretamente ligados ao efeito e ter sempre em vista o desfecho do texto. Em Rios-Registro e Cristovão (2013), Gotlib (2006), ao falar do estilo de Poe, descreve, como um dos princípios que o conto deve ter, a extensão perfeita para que alcance o efeito desejado no leitor.

Ainda em Rios-Registro e Cristovão (2013), vemos que o escritor-contista deve considerar o efeito que deseja causar no leitor seja para encantar, aterrorizar ou enganar, por exemplo. Sendo assim, Gotlib (2006), apresenta a relação feita por Poe entre a extensão do conto e o efeito que a leitura lhe causa. Essa relação é chamada de teoria de Poe. Em “*The philosophy of composition*” (1846), o poeta defende o efeito do conto como em fazer o leitor ler sem interrupções. Segundo Valentim (2020), essas ideias de Poe permanecem como referência até os dias de hoje nas discussões teóricas sobre este gênero literário, mas não significa que elas sejam aceitas de forma consensual.

Bronckart (2012) apresenta sequências que referem-se à organização sequencial ou linear do conteúdo temático apresentado no texto. Segundo ele, essas sequências nos ajudam a compreender a lógica das representações e dos acontecimentos do texto. De forma resumida, elas seriam: sequência descritiva, sequência explicativa, sequência argumentativa, sequência narrativa, sequência injuntiva e sequência dialogal²⁰. Dentre as sequências apresentadas, Rios-Registro e Cristovão (2013) explicam que a sequência narrativa é a que predomina no conto analisado por elas, “*A haunted house*”, de Virgínia Woolf, assim como, pode ser percebido com o conto escolhido para este estudo, “*The Black Cat*”.

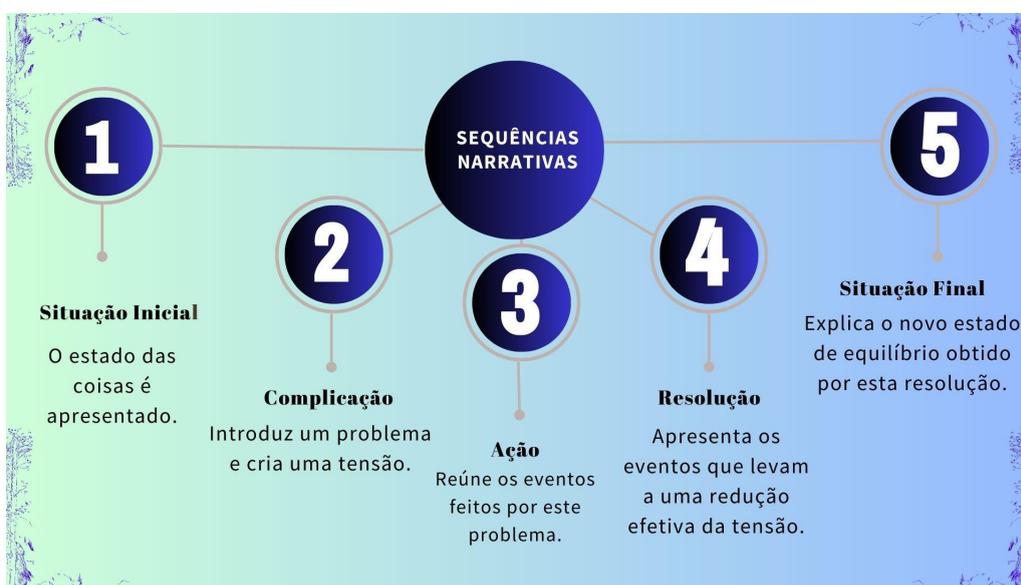
O que caracteriza a sequência narrativa? Segundo Rios-Registro e Cristovão (2013), ela se caracteriza por manter a atenção do destinatário por meio da construção do suspense,

²⁰ Para mais informações sobre as sequências que se referem ao texto, sugere-se como leitura Bronckart (2012).

criada pelo estabelecimento de uma tensão, e a subsequente resolução. Bronckart (2012) diz que a sequência narrativa só pode ser sustentada por um processo de intriga. Para Rios-Registro e Cristovão (2013), os acontecimentos narrados devem formar um todo, ou seja, início, meio e fim.

De acordo com a sequência narrativa proposta por Bronckart (2012), temos: 1) situação inicial; 2) complicação; 3) ação; 4) resolução e 5) situação final. Essa sequência adequa-se perfeitamente à estrutura do conto, como mostram Rios-Registro e Cristovão (2013). A seguir, poderemos ver o que elas são resumidamente.

Figura 09 - Sequências Narrativas



Fonte: Elaboração própria com base em Bronckart (2012).

A partir da sequência narrativa podemos perceber que essa escrita acontece de forma cuidadosamente organizada. Na verdade, ela é meticulosamente pensada para que o efeito tanto defendido por Poe possa atingir o leitor. Sendo assim, também desfaz a percepção do conto ser algo fácil ou que possa ser feito brevemente sem nenhuma preocupação com os elementos que o constitui.

Na próxima subseção, discorrerei sobre o conto de horror, o contista Edgar Allan Poe e o conto *“The Black Cat”*.

3.1.4 O conto de horror, o contista Edgar Allan Poe e o conto *“The Black Cat”*

Normalmente, quando falamos em histórias de terror, é muito comum associarmos à Edgar Allan Poe. As histórias de Poe foram, na sua maioria, escritas no gênero conto. O escritor teve sua participação em outros gêneros literários, mas foram os seus contos que o tornaram mais conhecido. A seguir, teremos uma breve biografia de Poe, uma explicação

sobre o gótico e a distinção entre terror e horror e, por fim, algumas considerações relevantes sobre o conto “*The Black Cat*”.

Edgar Allan Poe nasceu no dia 19 de janeiro de 1809 em Boston, Massachusetts. Seu primeiro livro foi de poesias, nomeado “*Tamerlane and Other Poems*”, e foi publicado em 1827 (ROBERTS, 1980). De acordo com Coutinho (2018), devido a diversos infelizes desdobramentos que teve na vida de Poe, ele optou por escrever obras de ficção. Sendo assim, a trajetória com a escrita de contos só teve início na Filadélfia em um jornal chamado “*Saturday Courier*”. Relata-se que Poe mudou para muitas cidades e perdeu vários empregos. Nas mudanças de endereço que ocorreram, foi em Nova York que Poe escreveu “*The Raven*”, sendo esta uma de suas obras mais aclamadas. Outro conto bastante conhecido de Poe é “*The Black Cat*”. Este foi publicado pela primeira vez em 1843 em uma edição do “*Saturday Evening Post*” (PERNA; LAITANO, 2009). Embora as obras de Poe tenham sido escritas há muitos anos, o escritor estadunidense ainda é lembrado como um nome de relevância para a literatura. Além de podermos ver suas obras sendo novamente impressas e colocadas em livrarias atualmente, temos elas sendo levadas para a sala de aula, a história de Poe sendo mantida em museus nos Estados Unidos e a criação de sites para todos os tipos de visitantes ao redor do mundo.

Segundo Coutinho (2018), o conto “*The Black Cat*” pode ser classificado como literatura gótica. Relata-se que a literatura gótica teve início na Inglaterra no século XVIII através do escritor Horace Walpole com o romance “*The castle of Otranto*” (ESTEVES, 2014), sendo que antes o termo gótico era relacionado apenas à arquitetura (COUTINHO, 2018). Alguns dos elementos constituintes da literatura gótica são, por exemplo, um modelo de família, um patriarca demoníaco, religião, aristocracia e as representações do gênero nas questões de poder, tais como o papel do homem como detentor do poder social e econômico e a mulher como a figura virtuosa (SMITH, 2007). Por volta do século XIX, outros elementos foram surgindo como o uso de fantasmas, demônios, maldições, vampiros e personagens com mentes perturbadas; o último era um elemento recorrente nas obras de Poe (COUTINHO, 2018). No século XX, a literatura gótica se expande e passa a ser disseminada em filmes, peças, músicas, até jogos de computador, além de começar a ser objeto de estudos acadêmicos (HOGLE, 2002). Por fim, Coutinho (2018) diz que a literatura gótica apresenta um caráter transgressor por tratar temáticas sombrias da natureza humana ao longo de todos os séculos.

O horror e o terror integram-se de forma pontual ao conceito de gótico (COUTINHO, 2018). Ambos são normalmente interligados no sentido de descrever e representar as

emoções de medo. Em Botting (1998), podemos diferenciá-los ao entender o terror como um sentimento de ameaça imediata que ativa a imaginação do leitor e causa uma emoção, por sua vez, o horror está mais relacionado às incertezas e confusões dos sentimentos de repulsa, nojo, repugnância e até mesmo mentais que causa paralisia e promove o caos. Coutinho (2018) coloca que o terror integra elementos que são desvinculados do cotidiano do ser humano, tais como bruxas, vampiros e monstros. Por outro lado, o horror não lida somente com o sobrenatural, mas também com a realidade do ser humano ao tratar de medos reais ou psicológicos.

Além disso, segundo Coutinho (2018, p. 18), entende-se que “a produção de efeito nas narrativas de horror é uma das principais características nos contos de Poe”. Não são mais as ruínas de um castelo que causam medo, mas é a maldade de indivíduos comuns. A escrita de Poe fez com que fossem reformulados os princípios do gótico literário (ESTEVEVES, 2014). As perturbações psicológicas, as incertezas da consciência, eventos estranhos, a experiência do mal, a maldade de indivíduos comuns que podem ser vistos na escrita de Poe não são oriundo de uma tradição literária específica, mas da exploração dos mistérios humanos (ESTEVEVES, 2014).

Ainda em Coutinho (2018) podemos ver que a confusão mental é uma das características do gênero horror. O conto “*The Black Cat*” nos apresenta um narrador que não parece estar convencido de sua sanidade mental. De forma breve, ele é sobre:

A história de um homem, narrada em primeira pessoa, que confessa o assassinato de sua esposa, por meio de uma provável carta. Durante a narrativa, o protagonista conta “uma série de simples acontecimentos domésticos” (POE, 2013, p. 53) até o momento final em que ele foi descoberto o culpado pela morte de sua esposa; incluindo detalhes como seu amor desde a infância e o de sua mulher por animais e como isso se transformou devido ao seu alcoolismo, chegando à crueldade de arrancar um dos olhos de seu animal favorito, Pluto – o gato preto do título –, e, não satisfeito, em seguida o matou enforcado até chegar ao maior de seus atos violentos, matando sua própria esposa (CAMPOS, 2015, p. 105).

Algumas características presentes no conto foram levadas em consideração para a sua escolha neste estudo. Primeiramente, como já deve ser de conhecimento de muitas pessoas, é o fato de o conto “*The Black Cat*” ser um dos mais conhecidos de Edgar Allan Poe. Em seguida, podemos observar que temos um narrador-personagem que mantém um teor de ambiguidade na leitura, desperta dúvida e hesitação no leitor (CAMPOS, 2015). Em um conto de horror, espera-se que o desencadeamento dos eventos fiquem cada vez pior (COUTINHO, 2018), esse detalhe prende a atenção do leitor, causa suspense, curiosidade para saber dos próximos acontecimentos, vontade de desvendar os mistérios ao mesmo tempo

em que o leitor vai sentindo as emoções que a leitura do conto lhes causa. Além disso, Silva (2021) relata em seu estudo que seus alunos ansiavam pelo gênero horror apesar de ter trabalhado com outras temáticas, isso me remeteu as minhas experiências como professora de inglês no qual os alunos sempre diziam ter preferência pelo mesmo gênero. Sendo assim, resolvi trazer para este estudo o gênero horror no conto *“The Black Cat”* para analisar as contribuições que surgiram com a coleta dos dados.

Nesta subseção, não tive a intenção de aprofundar os assuntos que foram levantados aqui, tais como a literatura gótica, o gênero horror e suas diferenças com o terror, além da biografia do autor assim como a análise do conto. As considerações levantadas foram sucintas e objetivas, embora seja bastante óbvio que estes assuntos são profundos e amplos. Procurei apenas indicar de que forma poderiam ser elencados e entendidos dentro deste estudo.

Na próxima seção, discorrerei sobre o letramento multimodal e os desdobramentos que este assunto trouxe para o prosseguimento desta pesquisa, tais como a transmodalização e as histórias digitais.

3.2 O letramento multimodal

Partimos da ideia de que a multimodalidade traz novos formatos de textos para a sociedade. Essa inovação requer novas habilidades ou aprimorar aquelas que já existem quanto ao uso dos modos e recursos semióticos que vem surgindo com cada nova atualização de um mundo tecnológico. Pensando nisso, nas subseções a seguir, teremos o que se entende por multimodalidade, textos, modos e recursos semióticos, transmodalização, histórias digitais e de que forma foram organizados para uso deste estudo.

3.2.1 A multimodalidade, os modos e os recursos semióticos

A escrita se ressignificou. Escrever não se restringe mais à produção de um texto verbal, mas de um texto formado por som, imagem, fala e escrita. O espaço escolar tem como dever ensinar os alunos a aprimorar os textos que produzem fazendo uso da multimodalidade, além de somente ensinar a ler e a escrever (PREDIGER; KERSCH, 2013). Portanto, entender o que é multimodalidade, sua atuação nas práticas docentes e discentes e suas questões semióticas se faz necessário para que seja contemplada de forma significativa na sala de aula.

O conceito de multimodalidade nos direciona a compreender as implicações do seu uso e a sua importância na composição de textos multimodais e na formação dos alunos. Van Leeuwen (2011) coloca a multimodalidade como o uso integrado de diferentes recursos

comunicativos como, por exemplo, linguagem (texto verbal), imagens, sons e músicas colocados em textos multimodais e eventos comunicativos. Por sua vez, Ribeiro (2021) diz que multimodalidade é um termo que vem sendo usado em estudos sobre textos cuja composição ou expressão de sentidos se dá por meio de diferentes modos semióticos como sua relação com texto verbal e imagem, mas com outros modos também, como som e movimento. Dessa forma, percebe-se que a multimodalidade está relacionada a uma composição que faz uso de recursos variados para a produção de sentidos.

É fundamental entender o que são modos e recursos semióticos nesse processo de implementação do uso da multimodalidade em atividades na sala de aula. O leitor precisa saber fazer a interpretação desses modos e recursos semióticos na multimodalidade. Os modos são o texto (oral e escrito) e as imagens (estática e em movimento) e os recursos semióticos são as cores, as tipografias, entre outros elementos que compõem o texto para fazer sentido (BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016). Para tanto, entender a combinação entre ambos é outro fator importante para que a atividade realizada seja contemplada de forma satisfatória.

A combinação entre os modos e os recursos semióticos deve ser um trabalho executado de forma crítica e reflexiva. Kress (1998) traz como exemplo a criação de uma atividade de leitura através de meio eletrônico como se fosse uma orquestração complexa. Para ele, essa orquestração requer habilidades para que seja conduzida de maneira harmoniosa e isso é algo que não pode faltar no músico. A metáfora utilizada por Kress (1998) vem a ser uma demonstração de como se deve proceder em atividades com o uso de textos e a multimodalidade. A orquestra é a forma como as atividades são realizadas, a sinfonia é o produto dessa orquestra que será feita pelos alunos, a condução é a utilização destas tarefas de textos e, por fim, os músicos são os leitores. Portanto, essa metáfora levantada por Kress (1998) se remete à forma como os modos e os recursos semióticos são utilizados para compor o texto, pois não é apenas fazer o uso destes, é necessário saber integrá-los de forma a fazer sentido e com que o objetivo da sua mensagem seja entendido por aqueles que a contemplam.

As pessoas estavam acostumadas a ler textos que possuíam apenas a escrita há algum tempo, no entanto, os textos foram sendo incorporados com diferentes recursos semióticos ao longo dos anos. Livros de obras literárias, *best-sellers* e livros didáticos possuem formato tanto impresso quanto digital, alguns com áudios e outros com *downloads* gratuitos. É um novo formato que requer a atenção dos professores nas suas práticas docentes.

Barbosa, Araújo e Aragão (2016) acreditam na importância do uso de multiletramentos que atendam à exigência de novos contextos dos quais a tecnologia e as imagens fazem parte do cotidiano de cidadãos que fazem uso desses materiais. Kress e Van Leeuwen (2006) colocam que a educação forma cidadãos não letrados quando foca em informações verbais ao invés de ensiná-los a trabalhar com os diversos modos existentes. Esse cenário, para Barbosa, Araújo e Aragão (2016), gera uma demanda de novos letramentos que vão além do ler e escrever e que não se restringem mais ao âmbito educacional, pois adentra-se em questões sociais, políticas e culturais, uma vez que trabalha com diferentes habilidades e competências.

O conceito atual de texto já não se limita à linguagem verbal, mas se estende a uma extensa possibilidade semiótica que se articula e se complementa (RIBEIRO; AZEVEDO, 2018). Esses recursos semióticos nos direcionam ao que Prediger e Kersch (2013) falam sobre o posicionamento de alunos como artistas, uma vez que eles planejam as suas produções e fazem o uso da multimodalidade para compor os textos. Prediger e Kersch (2013) mostram que os vídeos, em alguns casos, podem ser mais ricos na produção de sentido. Para tanto, nesse cenário entende-se o que Rojo (2009) chama de “sociedade semiotizada”, pois as pessoas fazem constantemente uso de recursos semióticos em diversos eventos comunicativos.

Para Rojo (2009), é pertinente que a escola promova práticas exitosas de letramento, inclusive o literário, que articulem os objetos de linguagem e sejam intermediadas por ferramentas digitais que promovam a dinamização das práticas de leitura e escrita. Foi refletindo sobre práticas que promovam a dinamização, motivação, participação e engajamento que esta pesquisa foi inicialmente concebida.

Ribeiro (2021) traz como exemplo o uso de artigos com a multimodalidade realizado em um trabalho de uma de suas orientandas. Segundo ela, foi uma iniciativa que inovou ao permitir a produção e a leitura de videoartigos, ou seja, textos multimodais feitos para serem assistidos. Ela explica que os elementos do gênero impresso foram mantidos, mas transpostos para o vídeo. Para tanto, finaliza com um questionamento: “Se o digital permite tais mudanças, por que não implementá-las?”. Em Queiroz (2015), temos que os vídeos figuram-se como textos visuais dos quais podemos tirar proveito em termos de aprendizagem, uma vez que, compreende-se o texto como verbal, imagético e sonoro.

Há uma abrangência de recursos para compor o texto, seja uma ilustração, um link, um vídeo, uma música, um áudio, entre outros recursos sobre os quais o leitor pode atuar. Quanto a isso, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 483) incentiva "analisar e experimentar diversos

processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social”. No entanto, Araújo, Barbosa e Aragão (2016) chamam a atenção para a dose exagerada de elementos não articulados que possam desviar a atenção do leitor e afastá-lo da compreensão do texto. Para Prediger e Kersch (2013), o produtor do texto deve conhecer os modos semióticos de forma adequada para saber construir sentido e saber se aquilo que escolheu contribui com o seu objetivo de comunicação.

O trabalho com histórias digitais permite aos alunos interagir com vários recursos. Eles são os responsáveis pelo ato de criação da sua história. Desde o planejamento, seja escrevendo, escolhendo músicas, efeitos sonoros, fontes, cores, imagens, entre outros, até a sua forma de execução através de websites ou aplicativos que os tornam, conforme Prediger e Kersch (2013), artistas de sua própria obra. Portanto, fazem uso das reais potencialidades promovidas pela multimodalidade.

Sair do impresso e ir para o digital não é o suficiente. Barbosa, Araújo e Aragão (2016) mostram a importância da atuação do leitor/aluno sobre a multimodalidade. Para eles, a leitura de hipertextos eletrônicos e algumas práticas pedagógicas vem se mantendo como uma repetição de atividades tradicionais, pois diferenciam-se apenas pelo fato de serem impressas ou digitais. Para modificar essa atuação, os autores enfatizam que se deve fazer o uso das reais potencialidades que esse meio possui e deixar abertas as possibilidades para a produção de sentido por parte do leitor. Por fim, colocam que é necessário permitir ao leitor o incentivo para integrar diferentes informações e atuar sobre elas para criar uma série de oportunidades de participação em eventos interativos em sala de aula.

Essa atuação do leitor com os variados recursos semióticos nos direciona ao poder semiótico defendido por Kress (2003). Ribeiro (2021) explica que esse poder semiótico vem a ser a nossa habilidade de expressão com o emprego de modos e recursos que reconhecemos ou passamos a reconhecer, ou o que Kress (2003) coloca como “nosso poder de produzir ou disseminar sentidos”.

O trabalho com histórias digitais permite aos alunos exercerem o seu poder semiótico. No entanto, é certo que eles devam passar por um treinamento primeiramente, sob orientação dos professores, que são responsáveis por mostrá-los como podem criar as suas histórias. Nesse processo, são apresentadas as possibilidades de recursos semióticos disponíveis atualmente, mas ficam livres para fazerem as suas escolhas, algo essencial nesse processo de criação. É importante que os professores expliquem para os alunos como devem observar as seleções dos recursos semióticos (materiais) realizadas durante a fase de preparação da

história digital, verificar se elas realmente passam a mensagem que querem transmitir e se estão esteticamente harmônicas com toda a produção do vídeo.

Por mais que os alunos estejam imersos em um mundo multimodal, as instruções dos professores ainda são relevantes e fundamentais para o conhecimento deles na produção de sentidos em textos multimodais. Para tanto, Ribeiro (2021) diz que os aspectos materiais devem ser contemplados em sala de aula, e que nós professores precisamos reconhecer a materialidade dos recursos utilizados devido à sua real importância na composição do todo.

Na próxima subseção, discorrerei sobre a transmodalização. Este é um processo de fundamental importância que permite a transição do conto para as histórias digitais.

3.2.2 A transmodalização

Ghirardi (2017) afirma que os textos literários têm sido, com frequência, tomados como ponto de partida para reapropriações de novas lentes e novas linguagens. Sabemos que livros se tornam séries, filmes ou músicas. É o surgimento de tendências que geram novos contextos, principalmente para fins comerciais. No entanto, a escola também pode se apropriar dessas mudanças de forma a agregá-las na formação do aluno e prepará-los para serem atuantes em uma sociedade semiotizada, de acordo com Rojo (2009). Reichmann (2015) diz que a revolução digital criou condições para que novas formas de expressão ganhassem mais espaço partindo de gêneros e mídias tradicionais, tais como o romance, a pintura ou a fotografia e se transformassem por meio de novos contextos midiáticos. Ele acredita que a sociedade em rede desenvolveu uma vasta gama de novas modalidades textuais que fazem parte do cotidiano de comunicação como, por exemplo, *twitters*, *blogs*, *WhatsApp*, entre outros. Sendo assim, Santos (2020) destaca que os leitores estão inseridos num contexto em que novas tecnologias e mídias caminham juntas e vêm se confrontando com um complexo e inédito emaranhado de possibilidades de construção de sentidos.

Em 1981, Genette nos apresenta a obra *Palimpsestos* no qual reflete sobre os cinco tipos de relações transtextuais. Originalmente o termo *palimpsestos* significa papiro ou pergaminho cujo texto primitivo deu lugar para outro. Sendo assim, entende-se por *palimpsestos* toda obra derivada de uma obra anterior, seja por transformação ou imitação (GHIRARDI, 2017). Genette (2006) nos fornece conceitos úteis sobre as relações entre os textos e que podem ser extrapolados para o cinema e a adaptação. Stam (2006) esclarece que no caso da adaptação, esta assume um lugar legítimo como apenas mais um meio narratológico.

Genette (2006) prefere o termo transtextualidade ao invés de intertextualidade por

acreditar que seja mais inclusivo e por se referir a tudo aquilo que coloca um texto em relação com outros textos, seja essa uma relação manifesta ou secreta. As relações transtextuais propostas por Genette (2006) são apresentadas por ele numa ordem crescente de abstração, implicação e globalidade, que são: intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, hipertextualidade e arquitextualidade. Nesta pesquisa, opta-se por focar na hipertextualidade, pois é dessa relação transtextual que nos ocuparemos mais.

Genette (2006) define a hipertextualidade como a relação que une um texto B, chamado de hipertexto, a um texto anterior A, conhecido como hipotexto do qual surge de uma forma que não é o comentário. Conforme Stam (2006) explica, é uma relação na qual o primeiro transforma, modifica, elabora ou estende o segundo. Para Genette (2006), essa é a arte de fazer o novo com o velho, é uma nova função que se mistura com a antiga, é a dissonância entre dois elementos copresentes. Para Stam (2006), essa dinâmica reflete a vitalidade das artes, que sempre inventam novos significados a partir de formas antigas.

Nesta pesquisa, temos como hipotexto o conto “*The Black Cat*” de Edgar Allan Poe e como hipertexto as histórias digitais. A ação de transformar, modificar, elaborar ou estender uma forma antiga em um novo significado e construir novos sentidos é uma das características da hipertextualidade presente nas atividades propostas deste estudo.

Retomo Ribeiro e Azevedo (2018), que mencionam que o texto não se limita mais à linguagem verbal, mas se estende por uma extensa possibilidade semiótica que se articula e se complementa. Por sua vez, Queiroz (2015) diz que o texto é verbal, imagético e sonoro, portanto, os vídeos são textos visuais. Por fim, Ribeiro (2021) afirma que “textos multimodais [...] foram feitos para serem assistidos”. Para tanto, as histórias digitais que são meramente vídeos podem ser consideradas como texto. O conto propriamente dito é outro exemplo, entretanto, literário.

Genette (2006) diz que entre a prática hipertextual mais importante de todas é a transposição, seja pela sua relevância histórica, pelo acabamento estético de obras provenientes dela, ou pela amplitude e variedade de procedimentos nela envolvidos. A transposição pode ocorrer por tradução de uma língua para outra, considerada transposição formal, tendo em vista que o objetivo é transpor o conteúdo. Também ocorre de forma aberta e deliberadamente temática para transformação de sentido. Por último temos a transmodalização e, nesse caso, é considerada como a transformação do conteúdo do hipotexto (SANTOS, 2020).

Para Genette (2010), na transmodalização ocorre:

[...] uma transformação no que tem sido designado desde Platão e Aristóteles, modo de representação de uma obra de ficção: narrativo ou dramático. As transformações modais podem ser, a priori, de dois tipos: intermodais (passagem de um modo a outro) ou intramodais (mudança que afeta o funcionamento interno do modo) (GENETTE, 2010, p. 119).

As atividades propostas nesta pesquisa encontram-se como transformações intermodais. Há a passagem de um modo para outro, sendo assim, do conto para as histórias digitais. Para justificar essa escolha, retomo que os modos são o texto (oral e escrito) e as imagens (estática e em movimento) (BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016). Portanto, enquadram-se na escolha apresentada.

Em suma, sobre o processo de transmodalização em atividades escolares, compreende-se o que Ghirardi (2017) coloca que novas formas de leitura demandam novos processos mentais do leitor para fazer frente a essa inovação devido à rapidez com que novos referenciais chegam. Ela identifica esse processo como leitura multimodal que solicita dos leitores competências específicas, dessa forma, precisam compreender as combinações que escolheram para veicular as suas mensagens através de diferentes linguagens.

Na próxima subseção, discorrerei sobre o que constitui uma história digital, elemento central para esta pesquisa e o produto final do processo de transmodalização deste estudo.

3.2.3 As histórias digitais

Em inglês, as histórias digitais são conhecidas por “*digital storytelling*”. Em português, é conhecido por histórias digitais, narrativas digitais, narrativas multimídias ou narrativas multimodais. Surgem como uma nova ferramenta para contar histórias. Sabemos que as pessoas sempre contaram histórias desde tempos remotos, quando se juntavam ao redor do fogo para compartilhar as próprias vivências. Tal prática transformou-se em tradição e herança cultural. No entanto, hoje em dia temos novas ferramentas que possibilitam esse compartilhamento (NORMANN, 2011). Com o avanço da internet e da tecnologia, é muito comum encontrarmos pessoas que fazem uso dos recursos disponíveis na *web*. Percebemos que, mesmo com as mudanças na sociedade, as pessoas ainda compartilham as suas histórias, seja através de *reels*, *Tik Tok*, *youtube*, *podcast* e/ou *stories*. Esses são apenas alguns meios a serem mencionados; provavelmente existem mais e certamente surgirão outros, conforme as necessidades e mudanças de gerações.

De acordo com Normann (2011), o conceito de HD foi desenvolvido no “*Center for Digital Storytelling*”, na Califórnia, no qual Joe Lambert era co-diretor. Definiu-se que as HD eram histórias curtas, de apenas 2-3 minutos, nas quais o contador da história - “*storyteller*” -

usa a sua própria voz para contar a sua própria história. As HD podem ser usadas para outras finalidades que não sejam necessariamente para a área da educação. No entanto, pensando no ensino de línguas, devemos fazer algumas considerações a respeito da sua relevância para a aprendizagem.

Em Robin (2006), temos que as HD oportunizam o uso das quatro habilidades linguísticas presentes no ensino e na aprendizagem de línguas, além de combinar a arte de contar histórias com uma variedade de multimídias, como imagens e músicas. Dependendo do recurso escolhido pelo professor, os alunos podem escanear e inserir os seus próprios desenhos, usar *gifs*, *emojis*, mapas do *Google Maps*, vídeos diretamente do *Youtube*, narração e *upload* do próprio áudio, escolha do cenário, criação das personagens, figurinhas, além das ferramentas de textos com fontes variadas. Esses recursos enriquecem a construção das narrativas seja qual for o seu meio de produção e compartilhamento. Smeda, Dakich e Sharda (2014) mostram que essa contação de histórias tem sido utilizada como uma ferramenta de transmissão e compartilhamento de conhecimentos e valores, ao mesmo tempo que é uma técnica poderosa para comunicar, trocar experiências e conhecimentos. Isso vem acontecendo ao longo da história e do desenvolvimento humano. Portanto, continuamos contando histórias, mas de uma forma diferente.

Refletir sobre como as HD e as habilidades linguísticas se beneficiam é importante para professores e alunos compreenderem o que estão avaliando, ou seja, recebendo e entregando dentro das atividades propostas. Torres, Ponce e Pastor (2012) explicam que o uso de uma sequência didática para a produção de HD integra uma interação contínua das quatro habilidades linguísticas, e essa interação precisa emergir de um gênero discursivo em que todos esses elementos estejam incorporados dentro de um projeto de sala de aula. Nesta pesquisa, partimos da leitura de um conto literário que serviu como insumo linguístico e embasamento para a criação das HD dos alunos e que, durante esse processo de produção, integrou a escrita e a oralidade. De acordo com Wang e Zhan (2010), as HD funcionam como uma estratégia instrucional para desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos. Para tanto, avaliar como as habilidades linguísticas no uso das HD através do QEER (COUNCIL OF EUROPE, 2020) veio como uma ferramenta facilitadora e como uma sugestão para dar *feedback* aos alunos e aos professores.

Em Smeda, Dakich e Sharda (2014), vemos que os alunos são expostos diariamente a vários dispositivos eletrônicos, tais como, celular, computadores e jogos. Temos também o crescimento das plataformas de *streaming* tanto de conteúdo audiovisual quanto musical, além de toda atualização tecnológica que os dispositivos eletrônicos foram recebendo. É

notável que há alunos que sabem utilizar de forma surpreendente vários recursos; por outro lado, sabemos que outros ainda não. Minhas experiências em sala de aula, em escola pública e curso de inglês, me fizeram acreditar que não posso afirmar que meus alunos são 100% nativos digitais. O aluno pode ter nascido na era das redes sociais, dos aplicativos, tecnologia, internet, entre outros, mas não significa que ele consiga fazer uso de qualquer recurso sem nenhuma instrução inicialmente. Coloco esta minha reflexão partindo da ideia de que, embora os alunos estejam expostos a muitas informações, ainda se faz importante explicar para eles o que são HD e seu processo de criação, mas, ao mesmo tempo, deixá-los com a liberdade de usar outros recursos que eles acharem mais convenientes para o seu trabalho. Veremos a seguir uma breve explanação de como se estrutura esse percurso de preparação e criação das HD.

McNeil e Robin (2012) propõem uma estrutura avaliativa para as HD em três categorias: avaliação durante o processo de criação (design), avaliação durante o processo de desenvolvimento e avaliação após a conclusão do projeto. Esta estrutura avaliativa foi organizada da seguinte forma nesta pesquisa, de acordo com as atividades propostas:

Quadro 16 - Estrutura avaliativa de histórias digitais

Avaliação durante o processo de design	Avaliação durante o processo de desenvolvimento	Avaliação após a conclusão do projeto
<ul style="list-style-type: none"> ● compreensão leitora do conto literário; ● produção escrita dentro do “storyboard”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● produção oral dentro da oralidade dos alunos na narração dos vídeos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● vídeos concluídos; ● questionário de avaliação e reflexão do <i>workshop</i>.

Fonte: Elaboração própria.

Smeda, Dakichi e Sharda (2014, p. 02) afirmam que “as HD são uma ferramenta pedagógica eficaz que aumenta a motivação dos alunos e fornece um ambiente de aprendizagem colaborativa”²¹. É importante lembrar que esse processo de criação também leva o aluno a pesquisar e investigar. Conforme Bakar (2020) explica, quando os alunos desenvolvem suas HD, eles passam por várias etapas que vão desde a escolha do tópico até a seleção de imagens e músicas que combinam entre si. Enfatiza-se nesse contexto a cooperação entre pares/grupos e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Tumolo (2015) cita algumas pesquisas já realizadas e com relatos de terem sido bem sucedidas, por exemplo:

²¹ *It is an effective pedagogical tool that enhances learners’ motivation, and provides learners with a learning environment conducive for story construction through collaboration.*

Quadro 17 - Pesquisas citadas por Tumolo (2015)

Autores	Considerações	Título da pesquisa
Yuksel, Robin e McNeil (2011)	Corroboraram a ideia de que as habilidades de audição e da fala, de pronúncia, como também de narração podem ser desenvolvidas com o uso de HDs	<i>“Educational uses of digital storytelling all around the world”</i>
Torres, Ponce e Pastor (2012)	Concluíram que as HDs produzidas mostraram claramente os conteúdos esperados, além do uso de estruturas mais complexas e de expressões variadas	<i>“Digital storytelling as a pedagogical tool within a didactic sequence in foreign language teaching”</i>
Herron <i>et al</i> (2006)	Concluíram que os aprendizes conseguiram desenvolver melhor a habilidade de audição e conhecimento de gramática com o uso de vídeo baseado em histórias, corroborando a ideia de fazer uso de vídeo para a melhoria da performance linguística	<i>“Comparison Study of the Effects of a Story-based Video Instructional Package Versus a Text-based Instructional Package in the Intermediate-level Foreign Language Classroom”</i>
Kim (2014)	Concluiu que “todos os participantes desenvolveram proficiência oral e ganharam autoconfiança por meio da auto-avaliação das gravações de suas histórias”, indicando que usar os programas de gravação da narração oral das histórias digitais, com <i>feedback</i> dos instrutores, puderam auxiliar o desenvolvimento das habilidades orais dos aprendizes	<i>“Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling”</i>

Fonte: Elaboração própria.

Em Ohler (2008), consta que as HD ajudaram os alunos a se tornarem participantes ativos ao invés de consumidores passivos de informação e que os alunos trabalham por conta própria após receber instruções básicas do professor. Portanto, o trabalho do professor é essencial nessa construção, não se exclui, mas se complementa com a atuação autônoma do aluno.

Na subseção a seguir, discorrerei sobre o letramento em avaliação.

3.3 O letramento em avaliação

Partimos da ideia de que a avaliação é um ato constitutivo do ser humano e que nos leva a uma tomada de decisão baseando-se nos resultados obtidos, conforme afirma Luckesi (2018). A avaliação e o *feedback* foram essenciais para o desenvolvimento das atividades propostas nesta pesquisa, por isso entender o que é a avaliação, *feedback* e como utilizá-los durante todo este processo foi uma peça fundamental tanto para a pesquisadora observar as produções realizadas quanto para os participantes que fizeram uso destas atividades como forma de praticar uma língua estrangeira. Dessa forma, nas próximas subseções, veremos o que foi considerado relevante para esta pesquisa dentro do campo de avaliação e *feedback* e de que forma foram organizados pensando na melhor forma de garantir a execução e continuidade das atividades propostas.

3.3.1 A importância da avaliação e do *feedback*

A avaliação faz parte do processo de aprendizagem e têm um papel fundamental na formação dos alunos. Para verificar o desenvolvimento da aprendizagem, os professores fazem uso de diferentes estratégias para observar os resultados, sejam eles positivos ou negativos. Qualquer pessoa que já finalizou a etapa escolar ou que ainda esteja nela terá uma experiência a ser relatada sobre o seu contato com a avaliação. Estas podem ser significativas e positivas ou serem os maiores motivos que prejudicam a vida dos alunos (STIGGINS, 1991). Por outro lado, temos o *feedback* que também faz parte desse processo, trabalhando em conjunto com os professores e alunos e tornando-se uma estratégia indissociável da avaliação. Para tanto, há teóricos que enfatizam que as práticas avaliativas devem ser desenvolvidas de uma forma que o *feedback* não seja visto como ponto final, mas como ponto de partida (SCHELLEKENS *ET AL*, 2021). Levando em consideração a relevância da avaliação no processo de aprendizagem, tornou-se necessário entender o que é avaliação, quais formas de avaliação existem, o que é *feedback* e os tipos existentes e de que forma isso se encontrava dentro desta pesquisa.

Schellekens *et al* (2021) mostram a importância dos professores serem letrados em avaliação para o melhor desempenho do aluno e do seu próprio trabalho e, somente assim, tornarem-se aptos a entender e diferenciar os objetivos da avaliação, criar e usar as informações da avaliação para ensinar efetivamente. Isso nos remete à relevância do letramento em avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas, assim como à necessidade de desenvolver e aprimorar os conhecimentos dos profissionais que atuam nesta área, particularmente aqueles que atuam no setor público (QUEVEDO-CAMARGO;

SCARAMUCCI, 2018), a partir da noção de que a avaliação é um mecanismo propulsor de mudanças nesse processo (SCARAMUCCI, 2006).

Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) mencionam que a relevância do letramento em avaliação se dá devido ao contexto sócio-político-econômico nacional e internacional dos últimos anos. Devido a essa abrangência, entender o que vem a ser o letramento em avaliação, especialmente no ensino de línguas, torna-se necessário para uma melhor compreensão de como funciona este processo. Em Quevedo-Camargo (2018), temos que a definição mais amplamente utilizada é a de Fulcher (2012), que define o letramento em avaliação como:

Os conhecimentos, as habilidades e capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados de larga escala e/ou testes desenvolvidos para a sala de aula, familiaridade com os processos avaliativos, e consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a prática, incluindo ética e códigos de prática. A habilidade de situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos mais amplos a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tal, e avaliar o papel e o impacto da avaliação/dos testes na sociedade, nas instituições e nos indivíduos. (FULCHER, 2012, p. 125)

Stiggins (1991) nos alerta sobre a relevância da oferta de treinamentos de alta qualidade para os professores em serviço e para autoridades que não tiveram formação alguma na área de avaliação. Isso se difunde na prática do docente de forma que eles possam compreender melhor os resultados aos quais chegam e como direcioná-los em ações na sala de aula com os alunos. Além disso, Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) explicam que a avaliação que de fato conta para o ensino-aprendizagem do aluno são aquelas que os professores realizam em sala de aula, no cotidiano escolar. Embora seja comum as pessoas entenderem que a avaliação seja um teste, uma prova, com dia e hora marcada, dessa forma, um evento formal. Tendo isso em vista, o próximo passo é entender o que é avaliação para que tanto os professores quanto os alunos e os responsáveis saibam como esse processo se dá e em quais formas elas acontecem. De acordo com Sant'Anna (1995, p. 31-32):

A avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador e do sistema confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja teórico (mental) ou prático. Avaliar é conscientizar a ação educativa.

Por outro lado, em Luckesi (2018) temos que o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade e que, a partir da avaliação, há uma tomada de decisão. Entende-se que a tomada de decisão diz respeito ao servir-se dos conhecimentos obtidos em relação à qualidade da realidade investigada e o que fazer com eles posteriormente. Em consonância a

esta percepção, temos Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), que mostram que tornar o professor letrado em avaliação fará dele um consumidor e produtor crítico da avaliação, pois ele deve saber por que, o que, quando e como avaliar os alunos, assim como saber interpretar os resultados obtidos por meio da avaliação. Isso se torna essencial ao entendermos que esse processo afetará diretamente o aluno. Dessa forma, conforme Earl (2013), o professor deve repensar as suas práticas para se sentir mais confortável para tomar decisões.

Assim como seus alunos, os professores precisam examinar seus modelos mentais, repensar suas práticas e desenvolver novas habilidades para que se sintam à vontade para tomar decisões a cada momento com base em evidências e argumentos considerados, tendo como objetivo o aprendizado do aluno (EARL, 2013, p. 04)²².

Com a apresentação da definição sobre letramento em avaliação no ensino de línguas mais utilizado atualmente, a avaliação em si e o quanto todo esse processo é fundamental na formação do professor e para a aprendizagem do aluno como um fenômeno socialmente construído (TAYLOR, 2009), questionam-se quais seriam os tipos de avaliação existentes e quais se enquadram nesta pesquisa. Para responder esses questionamentos, na próxima subseção, discorrerei sobre os tipos de avaliação.

3.3.2 A avaliação para a aprendizagem nesta pesquisa

Em Schellekens *et al* (2021) somos apresentados as três formas de avaliação: avaliação como aprendizagem, avaliação para aprendizagem e avaliação da aprendizagem²³. Resumidamente podem ser entendidas da seguinte forma:

Quadro 18 - Tipos de avaliação

Tipos de Avaliação	Conceitos
Avaliação como aprendizagem	Essa avaliação ajuda os alunos a ter mais responsabilidade pela sua aprendizagem e a estabelecer metas pessoais para o prosseguimento da aprendizagem. Há um envolvimento ativo dos alunos na avaliação e na sua aprendizagem, pois este tipo de avaliação ajuda os alunos a se entenderem, a se avaliarem assim como ter a oportunidade de fazer isso com os demais alunos. Neste caso, o professor atua como um guia, ajuda os alunos a definir os seus próprios objetivos e providencia <i>feedback</i> regular para eles.
Avaliação para a aprendizagem	Essa avaliação é um processo de identificação da aprendizagem ao longo da avaliação. Ajuda tanto os alunos quanto pais e professores a conhecer o progresso dos alunos na aprendizagem e suas deficiências. Providência

²² *Like their students, teachers need to examine their mental models, rethink their practices and develop new skills so that they are comfortable making moment-by-moment decisions on the basis of considered evidence and argument, with student learning as the goal.*

²³ *assessment as learning, assessment for learning, assessment of learning.*

	<i>feedback</i> imediato e efetivo que auxilia os alunos na sua motivação e o leva a melhorias. Neste caso, o professor interage com os alunos durante todo o processo.
Avaliação da aprendizagem	Essa avaliação é para medir, registrar e relatar o nível de realização do aluno em relação às expectativas de aprendizagem. É muitas vezes associada a avaliação formativa. A efetivação deste tipo de avaliação para dar notas ou classificar os resultados obtidos pelos alunos depende da validade, da confiança e do peso colocado em qualquer uma das atividades solicitadas. Neste caso, o professor interpreta e dá notas para os resultados da aprendizagem dos alunos em relação ao nível do que é esperado. Sendo assim, é a mensuração da aprendizagem por meio de avaliações.

Fonte: Adaptado de Schellekens *et al* (2021).

A avaliação escolhida para ser utilizada nesta pesquisa foi a avaliação para aprendizagem. As formas como as atividades foram conduzidas se remetem às características presentes nesse tipo de avaliação. Esse processo aconteceu por etapas, que podem ser vistas na figura 07 da subseção 2.7 Os procedimentos de coleta de dados, e com *feedback* imediato para que os alunos conseguissem avançar e conduzir a etapa seguinte de forma autônoma.

Os momentos de *feedback* foram realizados após a entrega de cada atividade solicitada e observação se os objetivos e critérios definidos previamente estavam dentro do que era esperado. Quando havia a necessidade de correção, os alunos recebiam mais tempo para sanar as pendências e aprimorar o trabalho que estavam executando. Mais detalhes sobre *feedback* poderá ser visto na próxima subseção 3.3.3 O *feedback*. Ressalta-se que, durante toda realização das atividades, tanto os alunos quanto a professora desta pesquisa estiveram em constante interação.

Baseando-se no conceito de Mangal e Mangal (2019), nesta pesquisa, entende-se a avaliação para aprendizagem como uma atividade realizada com os alunos para verificar as suas potencialidades em determinadas tarefas. O *feedback* acontece após a realização da atividade para informar os alunos dos resultados de seus esforços durante o processo de aprendizagem. Nesse caso, os professores podem fazer o uso de observações, questionamentos em aula, reuniões entre aluno-professor ou qualquer outro mecanismo que seja útil para o professor coletar as informações para o seu planejamento, suas práticas e *feedback* que favoreçam o avanço da aprendizagem dos alunos (EARL, 2013).

Quadro 19 - A avaliação para aprendizagem dentro da pesquisa.

Tipo de Avaliação	Tipo de Feedback	Tempo de realização do feedback	Formas de contato	Mecanismo de avaliação	Formas de registro
Avaliação para aprendizagem	<i>Feedback</i> providenciado pelo professor <i>Feedback</i> Imediato	Após a entrega de cada atividade (prazo de uma semana para a entrega)	<i>WhatsApp</i> (grupo ou privado) E-mail	Observação Interações com os participantes em encontros síncronos: roda de conversa sobre o conto lido.	Diário de bordo Gravação dos encontros

Fonte: Elaboração Própria.

Para esta pesquisa, como visto no quadro anterior, fez-se o uso de observações das aulas, momentos de interações e rodas de conversas nos encontros síncronos, contato por grupo de *WhatsApp* e diálogos diretamente com os alunos. Estes procedimentos foram registrados em um diário de bordo.

Como parte indissociável da avaliação, o *feedback* se configura como uma etapa de relevância para dar prosseguimento às propostas de atividades. Para tanto, na próxima subseção, será apresentado o que é o *feedback* e de que forma ele se compõe.

3.3.3 O *feedback*

O que vem a ser o *feedback*? Mangal e Mangal (2019) nos explicam que é um processo do qual um indivíduo recebe informações sobre seu funcionamento em relação aos seus pontos fortes e fragilidades com o objetivo de trazer a melhoria desejada. Tendo isso em vista, é uma etapa fundamental que ajuda tanto o professor a selecionar o material adequado para a atividade e dar prosseguimento quanto para o aluno no reconhecimento da sua aprendizagem.

O *feedback* apresenta em sua composição tipos, modos, tempo e cronograma para serem executados. Mangal e Mangal (2019) nos mostram que o *feedback* tem três tipos: 1) *autofeedback* que é feito pelo próprio aluno ou elaborado pelo sistema para autocorreção deles; 2) *feedback* providenciado por outros que como o próprio nome sugere é feito pelos professores, colegas da turma, entre outros; e 3) *feedback* mecânico é feito através de algum meio mecânico, tais como gravação de áudios e uso de computadores. Em relação aos modos, explica-se que são três, são eles: positivo, negativo e misto, sendo que, este último pontua tanto o lado positivo quanto o negativo das produções dos alunos. Por fim, colocam que em relação ao tempo pode ser imediato que é feito durante a atividade dos alunos ou imediatamente após a realização delas e posterior quando há um intervalo entre a produção e o *feedback* realizado pelo professor.

O trabalho com histórias digitais e as habilidades linguísticas requer constante *feedback* dos professores. Uma vez que é uma atividade realizada por etapas, cabe a cada uma delas recorrer ao uso de mecanismos para providenciar o *feedback*. Isso se refere tanto à produção quanto à competência linguística que se espera que o aluno desenvolva para aquela atividade. A avaliação para aprendizagem enquadrou-se melhor para esta pesquisa pelas características que apresenta e pela forma como as atividades propostas no *workshop* foram conduzidas.

Mangal e Mangal (2019) mencionam alguns princípios úteis para o processo de uso da avaliação: o princípio de saber o que será mensurado e avaliado; o princípio de considerar a avaliação como um meio e não como um fim; o princípio de usar as ferramentas adequadas; o princípio de trazer mudanças e melhorias, entre outros. Pode-se observar que repensar a forma como a avaliação é empregada no contexto escolar influencia na atuação dos professores. Não é simplesmente elaborar uma prova e entregar aos alunos. É um constante trabalho de observação da sua própria prática, sobre saber ser crítico com as suas escolhas, e reflexivo quanto às mudanças necessárias. Conforme Earl (2013), embora seja difícil para os professores fazerem mudanças nas suas práticas avaliativas porque requer que repensem suas próprias práticas e crenças, é uma iniciativa que traz bons resultados.

Na próxima subseção, veremos o documento QECR que foi utilizado como embasamento para criar os critérios de avaliação desta pesquisa, sendo assim fazendo a composição das rubricas.

3.4 O QECR e a sua relevância na composição da estrutura avaliativa das atividades: do conto às histórias digitais

Embora o QECR (COUNCIL OF EUROPE, 2020) não seja obrigatório para o ensino de línguas no Brasil, considero-o fundamental para a avaliação e *feedback* das atividades propostas nesta pesquisa. Para tanto, apresentam-se a seguir as referências relevantes para o entendimento de como este documento se constitui e de que forma foi usado para este estudo.

Quevedo-Camargo (2019) explica que o QECR foi desenvolvido no final do século XX e publicado no ano de 2001, no âmbito de Projeto de Políticas Linguísticas na Europa. Além disso, está disponível em 40 línguas e é reconhecido mundialmente. Tendo em vista que o QECR é considerado “uma ferramenta que auxilia no planejamento de currículos, cursos e exames trabalhando a partir do que os usuários/alunos precisam ser capazes de fazer

no idioma”²⁴ (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 28), optou-se por escolher esse documento como base para a elaboração das rubricas, o que pode ser visto na subseção 3.5.1 As rubricas. O QECR tem uma natureza descritiva (VILAÇA, 2006), e essa característica ofereceu suporte para o desenvolvimento dos critérios de avaliação das rubricas que foram feitas para esta pesquisa. Vilaça (2006) explica que os professores podem refletir sobre as possibilidades de aplicação e adaptar o Quadro para seus contextos de aprendizagem. Pensando nisso, esta reflexão foi realizada com a intenção de elaborar as rubricas com descritores que atendessem aos objetivos desta pesquisa.

O QECR organiza seus quadros de acordo com os níveis e os descritores. Quanto aos descritores, há uma variação de acordo com a habilidade linguística e com o que se espera que os aprendizes de línguas estrangeiras estejam aptos a fazer. Por outro lado, temos os níveis que são elencados de A1 até C2. Para compreender o que são esses níveis, a seguir veremos um quadro que explica de forma resumida o que compõe cada um deles.

Quadro 20 - Níveis do QECR

Nível	Classificação	Descrição
C2	Usuário Proficiente	Consegue compreender praticamente todos os tipos de textos. Consegue resumir informações de diferentes fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e relatos em uma apresentação coerente. Consegue expressar-se de forma espontânea, com muita fluência e precisão, diferenciando tons mais sutis de significado mesmo em situações mais complexas.
C1	Usuário Proficiente	Consegue entender uma ampla variedade de textos longos e exigentes e reconhecer o significado implícito. Consegue expressar-se com fluência e espontaneidade sem muita busca óbvia por expressões. Pode usar a linguagem de forma flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. É capaz de produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre assuntos complexos, mostrando domínio no uso de padrões organizacionais, conectores e de coesão do discurso.
B2	Usuário Independente	Consegue compreender as ideias principais de textos complexos sobre tópicos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas em sua área de especialização. Consegue interagir com um grau de fluência e espontaneidade que torna possível a interação regular com os usuários da língua-alvo sem impor tensão a nenhuma das partes. É capaz de produzir textos claros e detalhados sobre uma ampla gama de assuntos e explicar um ponto de vista sobre uma questão atual, apresentando as vantagens e desvantagens de várias opções.
B1	Usuário Independente	Consegue entender os pontos principais de um insumo linguístico estandardizado e claro sobre assuntos familiares abordados regularmente no trabalho, na escola, no lazer, etc. Consegue produzir texto simples e coerente sobre tópicos familiares ou de interesse pessoal. Consegue descrever experiências e acontecimentos, sonhos, esperanças e ambições e dar brevemente razões e explicações para opiniões e planos.

²⁴ *The CEFR is a tool to assist the planning of curricula, courses and examinations by working backwards from what the users/learners need to be able to do in the language.*

A2	Usuário Básico	Consegue entender frases e expressões usadas com frequência relacionadas a áreas de relevância imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares muito básicas, compras, geografia local, emprego). Consegue se comunicar em tarefas simples e rotineiras que requerem uma troca simples e direta de informações sobre assuntos familiares e rotineiros. Consegue descrever em termos simples aspectos de sua formação, ambiente imediato e assuntos em áreas de necessidade imediata.
A1	Usuário Básico	Consegue compreender e usar expressões familiares do dia-a-dia e frases muito básicas que visam à satisfação de necessidades de tipo concreto. Consegue se apresentar e apresentar outras pessoas e pode fazer e responder perguntas sobre detalhes pessoais, como onde alguém mora, pessoas que conhece e coisas que possui. Consegue interagir de forma simples desde que a outra pessoa fale devagar e com clareza e esteja preparada para ajudar.

Fonte: QECR (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 175, tradução minha)

Retomo nesta subseção que o nível linguístico escolhido para os participantes fazerem as atividades foi o B1, conforme apresentado na subseção 2.2 O contexto da pesquisa.

Nas subseções a seguir, veremos como as atividades de leitura, escrita e oralidade desta pesquisa podem ser encontradas no QECR e que estejam de acordo com os objetivos propostos neste estudo.

3.4.1 Desenvolvendo a habilidade de leitura em inglês: leitura do conto

O QECR (COUNCIL OF EUROPE, 2020) apresenta alguns quadros que dizem respeito à habilidade de leitura, temos: 1) quadro geral de leitura; 2) leitura por correspondência; 3) leitura para orientação; 4) leitura para argumentação e informação; 5) leitura para instruções; 6) leitura como atividade de lazer; 7) expressando uma resposta pessoal para textos criativos; e 8) análise e crítica de textos criativos²⁵. Todos têm finalidades distintas e estão organizados por categorias, recepção ou mediação. A seguir, teremos, de forma resumida, uma explicação sobre o que se trata essas categorias e os quadros pertencentes à elas.

Na categoria recepção, entende-se que “envolve receber e processar informações: ativar o que se pensa serem esquemas apropriados para construir uma representação do significado que está sendo expresso e uma hipótese quanto à intenção comunicativa por trás disso²⁶” (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 47). Encontram-se nesta categoria os quadros geral de leitura, leitura por correspondência, leitura para orientação, leitura para

²⁵ Overall reading comprehension, reading correspondence, reading for orientation, reading for information and argument, reading instructions, reading as a leisure activity, expressing a personal response to creative texts and analyses and criticism of creative texts.

²⁶ Reception involves receiving and processing input: activating what are thought to be appropriate schemata in order to build up a representation of the meaning being expressed and a hypothesis as to the communicative.

argumentação e informação, leitura para instruções e leitura como atividade de lazer. A seguir, de forma resumida, veremos o que trata cada um dos quadros.

O quadro geral de leitura, como o próprio nome sugere, está mais voltado para os aspectos gerais dessa habilidade. Apresenta descritores para os níveis pré-A1²⁷ até C2. No entanto, o documento não traz mais explicações específicas sobre o quadro da mesma forma que abrange os demais.

O quadro “leitura por correspondência”, como o próprio nome sugere, envolve a leitura por correspondência pessoal ou formal. Os principais conceitos que operacionalizam este quadro são a extensão e a complexidade da mensagem, concretude da informação, até que ponto a linguagem é padrão, coloquial, idiomática, entre outros. Por fim, apresentam-se descritores desde o nível pré-A1 até o nível C2 (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

O quadro “leitura para orientação” envolve *skimming* e *scanning*. Este trabalha com textos que são desde avisos, folhetos, entre outros a artigos e livros e ocupa-se em identificar informações importantes do texto, por exemplo, horários e preços. Por último, mostram-se descritores desde o nível pré-A1 ao nível B2 (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

O quadro “leitura para argumentação e informação” envolve a leitura mais cuidadosa de um texto escrito. Ocupa-se com textos que vão desde os mais simples, curtos e ilustrativos até os relatórios e artigos complexos. Deste modo, colocam-se descritores do nível pré-A1 ao nível C2 (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

O quadro “leitura para instruções” envolve uma leitura especializada para obter informações. Trabalha-se com tópicos de instrução que podem ser simples avisos até mesmo os mais complexos. Sendo assim, apresentam-se descritores do nível pré-A1 até o nível B1 (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

O quadro leitura como “atividade de lazer” envolve textos escritos de ficção e não ficção. Ocupa-se desde simples descrições de lugares e pessoas até escritos contemporâneos e clássicos em diferentes gêneros, com linguagem simples ou complexa estilisticamente. Para tanto, pontuam-se descritores do nível pré-A1 ao nível C2 (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

Na categoria mediação, entende-se que “o aluno atua como um agente social que cria pontes e ajuda a construir ou transmitir significado, às vezes dentro da mesma língua, às vezes entre modalidades e às vezes de uma língua para outra ” (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 90). Encontram-se nesta categoria, os quadros “expressando uma resposta pessoal

²⁷ *Pre-A1 represents a “milestone” halfway towards Level A1, a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions.* (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 243).

para textos criativos” e “análise e crítica de textos criativos”. A seguir, de forma resumida, veremos o que são estes quadros.

O quadro “expressando uma resposta pessoal para textos criativos” concentra-se na expressão do efeito que uma obra tem sobre o indivíduo. Refere-se mais ao contexto escolar e círculo de leitura entre adultos. Ocupa-se em observar se os alunos conseguem explicar o que gostaram na obra, descrever com quais personagens mais se identificaram e com a interpretação da obra como um todo. Portanto, abrange os níveis A1 a C1 (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

Por outro lado, o quadro “análise e crítica de textos criativos” está mais voltado para o contexto do ensino médio e universitário, além de estar caracterizado para níveis mais altos. Inclui análises dos significados dos eventos de um romance, por exemplo. Ocupa-se em observar se os alunos conseguem comparar diferentes trabalhos, dar parecer fundamentado sobre uma obra e avaliar criticamente as características de uma obra. Ademais, apresenta descritores do nível A2-C2 (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

Diante dos quadros apresentados acima, o quadro “expressando uma resposta pessoal para textos criativos” foi escolhido devido às características que possui e por estar mais voltado aos objetivos desta pesquisa. A seguir, teremos os descritores que abrangem este quadro.

Quadro 21 - Expressando uma resposta pessoal para textos criativos.

C2	<input type="checkbox"/> Nenhum descritor disponível
C1	<input type="checkbox"/> Consegue descrever em detalhes uma interpretação pessoal de uma obra, descrevendo suas reações a certas características e explicando seu significado. <input type="checkbox"/> Consegue traçar uma interpretação pessoal de um personagem de uma obra: seu estado psicológico/emocional, os motivos de suas ações e as consequências dessas ações.
B2	<input type="checkbox"/> Consegue descrever em detalhes uma interpretação pessoal de uma obra, descrevendo suas reações a certas características e explicando seu significado. <input type="checkbox"/> Consegue fazer uma apresentação clara de suas reações a um trabalho, desenvolvendo suas ideias e apoiando-as com exemplos e argumentos. <input type="checkbox"/> Consegue dar uma interpretação pessoal do desenvolvimento de um enredo, dos personagens e temas de uma história, romance, filme ou peça de teatro. <input type="checkbox"/> Consegue descrever a sua resposta emocional a uma obra e elaborar a forma como evocou essa resposta. <input type="checkbox"/> Consegue expressar com algum detalhe as suas reações à forma de expressão, estilo e conteúdo de uma obra, explicando o que apreciou e porquê. <input type="checkbox"/> Consegue traçar uma interpretação pessoal de um personagem de uma obra: seu estado psicológico/emocional, os motivos de suas ações e as consequências dessas ações.
B1	<input type="checkbox"/> Consegue explicar por que certas partes ou aspectos de uma obra os interessam especialmente. <input type="checkbox"/> Consegue explicar com algum detalhe com qual personagem eles mais se identificaram e por

	<p>quê.</p> <input type="checkbox"/> Consegue relacionar eventos em uma história, filme ou peça de teatro com eventos semelhantes que eles vivenciaram ou ouviram falar.
	<input type="checkbox"/> Consegue relacionar as emoções experimentadas por um personagem com as emoções que ele experimentou.
	<input type="checkbox"/> Consegue descrever as emoções que experimentou em um determinado ponto de uma história, por ex. o(s) ponto(s) em uma história em que eles ficaram ansiosos por um personagem e explique por quê.
	<input type="checkbox"/> Consegue explicar brevemente os sentimentos e opiniões que uma obra provocou.
	<input type="checkbox"/> Consegue descrever a personalidade de uma personagem.
	<input type="checkbox"/> Consegue descrever os sentimentos de uma personagem e explicar as razões para eles.
A2	<input type="checkbox"/> Consegue expressar suas reações a uma obra, relatando seus sentimentos e ideias em linguagem simples.
	<input type="checkbox"/> Consegue expor em linguagem simples quais os aspectos de uma obra que o interessou especialmente.
	<input type="checkbox"/> Consegue afirmar se gostou ou não de um trabalho e explicar o porquê em linguagem simples.
A1	<input type="checkbox"/> Consegue usar palavras/sinais simples para indicar como uma obra os fez sentir.
Pré-A1	<input type="checkbox"/> Nenhum descritor disponível.

Fonte: QEQR (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 106-107, tradução minha).

Como pode ser observado acima, para esta pesquisa, o quadro “expressando uma resposta pessoal para textos criativos” se enquadra melhor para os objetivos propostos. Esse quadro elenca alguns descritores a serem observados nas produções dos participantes, tais como: explicar o que eles gostaram, o que os interessa na obra, descrever personagens, dizer com quais eles se identificaram, relacionar aspectos da obra com a sua própria experiência e relacionar sentimentos e emoções. Podemos associar esses descritores com o que se espera dos alunos após a leitura de qualquer obra e isso serve como um direcionamento para o professor avaliar se a leitura foi realizada pelo aluno.

Para o contexto desta pesquisa, os descritores do nível B1 são os que atendem ao mínimo de nível exigido dos participantes para a atividade de leitura. Esses níveis apresentam descritores que servem de embasamento aos professores para transformá-las em perguntas numa atividade e fazer os alunos interagirem com o texto, ao mesmo tempo em que eles refletem sobre a leitura realizada.

Na subseção a seguir, veremos como a habilidade escrita se encontra no QEQR, os quadros que dizem respeito a essa habilidade e qual melhor se enquadra para a atividade com uso de *storyboard* desta pesquisa.

3.4.2 Desenvolvendo a habilidade escrita em inglês: a escrita no *storyboard*

O QECR apresenta três quadros em relação à habilidade escrita e se encontra na categoria atividades de produção²⁸. Esta categoria inclui a oralidade e a escrita, pode implicar em uma apresentação mais formal e longa ou breve, tem função importante em muitos campos acadêmicos e profissionais, entre outros (COUNCIL OF EUROPE, 2020). O que temos nesta parte do documento são: quadro geral de produção escrita, escrita criativa e relatórios e ensaios²⁹. Cada um deles abrange um aspecto significativo da escrita que diz respeito ao nível que os alunos se encontram e o que se espera da produção deles. A seguir, veremos o que cada quadro abrange.

O quadro geral de produção escrita, como o próprio nome sugere, está mais voltado para os aspectos gerais dessa habilidade. Apresenta descritores para os níveis pré-A1 até C2. No entanto, o documento não traz mais explicações específicas sobre o quadro da mesma forma que abrange os demais.

Em seguida, o QECR traz o quadro de “escrita criativa” que, posteriormente, é considerado equivalente ao quadro “monólogo prolongado: descrevendo experiências” e será mostrado na próxima subseção. O quadro de “escrita criativa” envolve expressão pessoal e criativa em uma variedade de textos nas modalidades escritas e de línguas de sinais. Trabalha com informações simples do cotidiano até com as histórias mais envolventes, faz uso das convenções estabelecidas do gênero em questão de forma bem estruturada ou até mesmo simples, entre outros fatores. Além disso, apresenta descritores para os níveis A1 ao C2. De acordo com o documento, o quadro foca na descrição e narrativa (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

Por último, temos o quadro de relatórios e ensaios. Esse envolve tipos mais formais de escrita transacional e avaliativa e produção de língua de sinais. Trabalha com assuntos familiares a temas mais complexos e profissionais que envolvem relatos curtos aos textos mais complexos. Por fim, apresenta descritores desde o nível A2 até o nível C2 (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

Para esta pesquisa, o quadro mais adequado é o de escrita criativa para a atividade proposta com o uso do *storyboard*, a ser apresentado na subseção 3.5.3 A avaliação da escrita. Os níveis A1 e B1 nos apresentam descritores que dizem respeito aos aspectos da linguagem utilizada: do mais simples ao mais rebuscado em relação ao gênero escolhido, os tipos de texto que podem ser desde biografias simples até textos ficcionais, os aspectos

²⁸ *Productive skills.*

²⁹ *Overall written production, creative writing, reports and essays.*

descritos que incluem desde a descrição de uma rotina até histórias envolventes, a complexidade do discurso que envolve palavras ou frases mais simples até aquelas mais complexas e estruturadas. A seguir, veremos o quadro selecionado.

Quadro 22 - Escrita Criativa

C2	<input type="checkbox"/> Consegue relatar histórias e descrições de experiências claras, fluídas e envolventes em um estilo apropriado ao gênero adotado. <input type="checkbox"/> Consegue explorar o idioma e o humor adequadamente para aumentar o impacto do texto.
C1	<input type="checkbox"/> Consegue produzir descrições claras, detalhadas, bem estruturadas e desenvolvidas e textos criativos em um estilo seguro, pessoal e natural apropriado para o leitor em mente. <input type="checkbox"/> Consegue incorporar linguagem e humor, embora o uso deste último nem sempre seja apropriado. <input type="checkbox"/> Consegue fazer uma revisão crítica detalhada de eventos culturais (por exemplo, peças de teatro, filmes, concertos) ou obras literárias.
B2	<input type="checkbox"/> Consegue fornecer descrições claras e detalhadas de eventos e experiências reais ou imaginários que marcam a relação entre as ideias em um texto claro e conectado, seguindo as convenções estabelecidas do gênero em questão.
	<input type="checkbox"/> Consegue fornecer descrições claras e detalhadas sobre uma variedade de assuntos relacionados ao seu campo de interesse. <input type="checkbox"/> Consegue fazer uma resenha de um filme, livro ou peça de teatro.
B1	<input type="checkbox"/> Consegue sinalizar claramente a sequência cronológica no texto narrativo. <input type="checkbox"/> Consegue fazer uma resenha simples de um filme, livro ou programa de TV usando uma linguagem limitada.
	<input type="checkbox"/> Consegue fornecer descrições diretas e detalhadas sobre uma variedade de assuntos familiares dentro de seu campo de interesse. <input type="checkbox"/> Consegue relatar experiências, descrevendo sentimentos e reações em texto simples e coeso. <input type="checkbox"/> Consegue dar uma descrição de um evento, uma viagem recente – real ou planejado. <input type="checkbox"/> Consegue narrar uma história.
A2	<input type="checkbox"/> Consegue descrever aspectos cotidianos de seu ambiente, por ex. pessoas, lugares, um trabalho ou experiência de estudo em frases ligadas. <input type="checkbox"/> Consegue dar descrições muito curtas e básicas de eventos, atividades passadas e experiências pessoais. <input type="checkbox"/> Consegue contar uma história simples (por exemplo, sobre eventos em um feriado ou sobre a vida em um futuro distante).
	<input type="checkbox"/> Consegue produzir uma série de frases e sentenças simples sobre sua família, condições de vida, formação educacional ou emprego atual ou mais recente. <input type="checkbox"/> Consegue criar biografias imaginárias curtas e simples e poemas simples sobre pessoas. <input type="checkbox"/> Consegue criar entradas de diário que descrevem atividades (por exemplo, rotina diária, passeios, esportes, hobbies), pessoas e lugares, usando vocabulário básico e concreto e frases e sentenças simples com conectivos simples como “e”, “mas” e “porque”. <input type="checkbox"/> Consegue compor uma introdução para uma história ou continuar uma história, desde que possam consultar um dicionário e referências (por exemplo, tabelas de tempos verbais em um livro didático).
	<input type="checkbox"/> Consegue produzir frases e sentenças simples sobre si mesmos e sobre pessoas imaginárias, onde vivem e o que fazem.

A1	<input type="checkbox"/> Consegue descrever em linguagem muito simples a aparência de uma sala. <input type="checkbox"/> Consegue usar palavras/sinais e frases simples para descrever certos objetos do cotidiano (por exemplo, a cor de um carro, se é grande ou pequeno).
Pré-A1	<input type="checkbox"/> Nenhum descritor disponível

Fonte: QECR (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 67, tradução minha)

O *storyboard* consiste na organização da produção das HD. Para a escrita no *storyboard* os alunos precisaram fazer a narração da história, desenvolvimento de uma ordem cronológica, uma introdução e continuação, além de escrever uma história simples. Essas características podem ser encontradas nos níveis A2 e B1 do quadro escrita criativa, e permitem aos professores avaliar se o que os alunos apresentam no *storyboard* contempla o que está sendo solicitado para a construção de uma HD no que se refere a construção da narrativa da história.

A subseção a seguir mostrará a habilidade que diz respeito à oralidade, os quadros a que ela se refere, com seus descritores e como pode ser justificada na atividade proposta para esta pesquisa.

3.4.3 Desenvolvendo a habilidade oral em inglês: a oralidade nas narrativas

O QECR apresenta seis quadros relacionados à oralidade. Temos no documento: 1) o quadro geral de produção oral; 2) monólogo prolongado: descrevendo experiência; 3) monólogo prolongado: dando informação; 4) monólogo prolongado: colocando um caso (por exemplo, um debate); 5) comunicação pública; e 6) direcionando-se ao público³⁰. Nem todos os níveis são contemplados com descritores; no entanto, apresentam características que os diferenciam quanto à produção da oralidade. Estes fazem parte da categoria atividades de produção, assim como a habilidade escrita. A seguir, os quadros serão apresentados.

O quadro geral de produção oral é o primeiro que aparece no QECR. O quadro abrange desde o nível pré-A1 até o C2. Não há mais explicações quanto ao uso do quadro geral como tem para os demais. Como o próprio nome sugere, esse quadro traz concepções gerais no que tange à oralidade.

Em seguida, o quadro “monólogo prolongado: descrevendo experiências” é apresentado e está focado em descrições e narrativas. Apresenta descritores nos níveis que vão desde pré-A1 até C2. Conforme mencionado anteriormente, este quadro está relacionado

³⁰ Overall oral production, sustained monologue: describing experience, sustained monologue: giving information, sustained monologue: putting a case, public announcements, addressing audiences.

ao quadro de escrita criativa, visto na subseção 3.4.2 Desenvolvendo a habilidade escrita em inglês: a escrita no *storyboard*, pois há semelhanças entre ambos ao observar os descritores.

Em sequência, temos o “quadro monólogo prolongado: dando informação”. Esse quadro apresenta seus descritores a partir do nível A1 e finaliza com o nível C1. Seu foco está na explicação da informação ao destinatário. Foi acrescentado em 2018 e é considerado novo em relação aos demais.

Dando continuidade, temos o “quadro monólogo prolongado: colocando um caso (por exemplo, um debate)”. Está focado na habilidade de sustentar um argumento. Para tanto, abrange os níveis que vão desde A2 até o nível C1.

Logo em seguida, temos o quadro de “comunicação pública”. Como o próprio nome sugere, está mais voltado para comunicar ou passar informações a um grupo, por exemplo, em um casamento ou talvez enquanto organiza-se um evento ou passeio. Desse modo, apresenta descritores nos níveis A2 até C2.

Por último, temos o quadro “direcionando-se ao público”, que envolve uma apresentação oral em um evento público, encontros, seminários ou aulas. Assim, apresenta descritores que vão desde o nível A1 até o C2.

Temos uma visão geral e breve de todos os quadros que dizem respeito à oralidade. Em relação à atividade a ser desenvolvida nesta pesquisa, o quadro que mais se enquadra é “monólogo prolongado: descrevendo experiência”, por estar relacionado ao quadro de escrita criativa. A seguir, veremos o quadro selecionado.

Quadro 23 - Monólogo prolongado: descrevendo experiência

C2	<input type="checkbox"/> Consegue dar descrições claras, fluídas, elaboradas e muitas vezes memoráveis.
C1	<input type="checkbox"/> Consegue dar descrições claras e detalhadas de assuntos complexos. <input type="checkbox"/> Consegue fazer descrições e narrativas elaboradas, integrando subtemas, desenvolvendo pontos particulares e finalizando-os com uma conclusão apropriada.
B2	<input type="checkbox"/> Consegue fornecer descrições claras e detalhadas sobre uma ampla gama de assuntos relacionados ao seu campo de interesse. <input type="checkbox"/> Consegue descrever detalhadamente o significado pessoal de eventos e experiências.
B1	<input type="checkbox"/> Consegue expressar claramente sentimentos sobre algo vivenciado e dar razões para explicar esses sentimentos.
	<input type="checkbox"/> Consegue dar descrições diretas sobre uma variedade de assuntos familiares dentro de seu campo de interesse. <input type="checkbox"/> Consegue relatar com razoável fluência uma narrativa ou descrição direta como uma sequência de pontos. <input type="checkbox"/> Consegue dar relatos detalhados de experiências, descrevendo sentimentos e reações. <input type="checkbox"/> Consegue relatar detalhes de ocorrências imprevisíveis, por ex. um acidente.

	<input type="checkbox"/> Consegue relatar o enredo de um livro ou filme e descrever suas reações. <input type="checkbox"/> Consegue descrever sonhos, esperanças e ambições. <input type="checkbox"/> Consegue descrever eventos, reais ou imaginários. <input type="checkbox"/> Consegue narrar uma história.
A2	<input type="checkbox"/> Consegue contar uma história ou descrever algo em uma lista simples de pontos. <input type="checkbox"/> Consegue descrever aspectos cotidianos de seu ambiente, por ex. pessoas, lugares, um trabalho ou experiência de estudo. <input type="checkbox"/> Consegue fazer descrições curtas e básicas de eventos e atividades. <input type="checkbox"/> Consegue descrever planos e arranjos, hábitos e rotinas, atividades passadas e experiências pessoais. <input type="checkbox"/> Consegue usar linguagem descritiva simples para fazer breves declarações e comparar objetos e pertences. <input type="checkbox"/> Consegue explicar o que eles gostam ou não gostam de algo.
A1	<input type="checkbox"/> Consegue descrever sua família, condições de vida, formação educacional, emprego atual ou mais recente. <input type="checkbox"/> Consegue descrever pessoas, lugares e posses em termos simples. <input type="checkbox"/> Consegue expressar no que são bons e não tão bons (por exemplo, esportes, jogos, habilidades, assuntos). <input type="checkbox"/> Consegue descrever brevemente o que planeja fazer no fim de semana ou nas férias.
Pré-A1	<input type="checkbox"/> Consegue descrever a si mesmos, o que fazem e onde moram. <input type="checkbox"/> Consegue descrever aspectos simples de sua vida cotidiana em uma série de frases simples, usando palavras/sinais simples e frases básicas, desde que possam se preparar com antecedência.
	<input type="checkbox"/> Consegue descrever a si mesmo (por exemplo, nome, idade, família), usando palavras/sinais simples e expressões estereotipadas, desde que possam se preparar com antecedência. <input type="checkbox"/> Consegue expressar como está se sentindo usando adjetivos simples como “feliz” ou “cansado”, acompanhados de linguagem corporal.

Fonte: QECR (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 62-63, tradução minha).

Os níveis A2 e B1 apresentam descritores que servem como parâmetros para os professores quanto ao que observar da produção das HD dos alunos. A atividade de oralidade desta pesquisa se refere à narração na HD, que pode ser encontrada dentro desse quadro no nível B1, ou até mesmo no nível A2. Isso varia quanto à complexidade do discurso utilizado e aos aspectos narrados. Para tanto, no nível B1, onde se encontra “consegue narrar uma história”, já é o necessário para a atividade desta pesquisa como descritor de uma rubrica.

Os quadros e seus descritores, encontrados no QECR, portanto, embasam a avaliação conduzida ao longo da produção da HD pelos alunos. Em subseções futuras, veremos como essa avaliação foi estruturada para melhor atender ao público-alvo desta pesquisa, assim como responder aos seus objetivos.

3.5 O *feedback* das produções

Em qualquer atividade que façamos com os alunos em sala de aula, é importante dar *feedback* para eles sobre suas produções e desempenho. Pensando na importância de conduzir cada etapa da pesquisa da melhor forma possível, nota-se o quanto é essencial refletir sobre o processo de avaliação a fim de coletar os dados através das produções de seus participantes. Sendo assim, as subseções a seguir trarão um panorama de como foram elaboradas e organizadas as atividades e as ferramentas de avaliação, com suas respectivas justificativas e referências que dão ênfase às suas escolhas.

3.5.1 As rubricas

Em Dogan (2021), podemos ver que a forma mais comum de avaliar HDs é através de rubricas. Inicialmente, conforme Padilha (2021) explica, a rubrica é uma ferramenta que demanda tempo para elaborar. Também é necessário entender que ela não apresenta economia de tempo para o professor, pois o seu processo de confecção é bastante trabalhoso (BIAGIOTTI, 2005). Inclusive, segundo Padilha (2021), a rubrica pode ser utilizada como forma avaliativa em diferentes atividades, tais como, seminários, produções escritas, entre outras. Para tanto, entender como ela se estrutura é uma parte importante do processo para conduzir a sua construção mediante aos objetivos que os professores pretendem com suas atividades ao usá-las como ferramenta de avaliação.

Ludke (2003) mostra que a rubrica se caracteriza por uma lista de critérios estabelecidos para a avaliação dos trabalhos. A pesquisadora cita alguns exemplos, tais como, propósito, organização, detalhes, entre outros, ao mesmo tempo em que deve evitar expressões negativas de linguagem. É importante evitar descrições que irão constranger o aluno. Temos ainda que essas rubricas partem de critérios estabelecidos especificamente para cada curso, programa ou tarefa a ser executada pelos alunos, que são avaliados de acordo com os critérios.

Biagiotti (2005) mostra que é importante avaliar os alunos ao longo do processo e que eles tenham conhecimento dessa avaliação. Em conformidade com esse pensamento, Padilha (2021) explica que a rubrica permite que o aluno faça uma autoavaliação e apresenta vantagens e desvantagens. Como vantagem, pode-se colocar a possibilidade do aluno avaliar os seus trabalhos antes de entregá-los ao professor, e, como desvantagem, temos o tempo consumido e complexidade para elaborar uma rubrica que seja capaz de tratar o que se almeja (BIAGIOTTI, 2005). Por isso, é essencial que os níveis de desempenho do aluno sejam claros e concisos, para que eles estejam cientes do que se espera naquela atividade e sirva como um

parâmetro ao produzir o que é solicitado. Para tanto, temos em Brookhart (2013, p. 04) que “rubricas efetivas têm critérios apropriados e descrições de desempenho bem escritas”³¹.

Com relação aos tipos de rubricas, existem rubricas analíticas ou descritivas e rubricas holísticas. Conforme Brookhart (2013, p. 06), “as rubricas descritivas descrevem o trabalho em cada critério separadamente”³² e se diferem da rubrica holística porque esta coloca todos os critérios ao mesmo tempo e julga o trabalho de uma forma geral. Segundo Padilha (2021), a rubrica analítica é mais adequada quando se quer oferecer o *feedback* aos alunos, mostrando os pontos que precisam melhorar, o que auxilia no processo de ensino-aprendizagem. Levando em consideração os objetivos desta pesquisa, optou-se pela escolha da rubrica analítica ou descritiva.

Biagiotti (2005) nos mostra a importância da avaliação no processo de aprendizagem. Conforme o pesquisador explica, avaliar é uma tarefa complexa que exige a atenção e que precisamos gastar um bom tempo preparando a avaliação se de fato queremos ser construtivos no que diz respeito à performance de nossos alunos. É pensando nisso que as rubricas de avaliação desta pesquisa foram elaboradas de forma a melhor atender ao seu público-alvo, buscando descrições de desempenho que os auxiliem no desenvolvimento de suas atividades, assim como na avaliação desta pesquisadora. Destaco que as rubricas foram compartilhadas com os participantes no grupo de *WhatsApp*.

Nas subseções a seguir, veremos como as rubricas foram elaboradas, com quais critérios, baseando-se em quais descritores do QECR e como são apresentados os níveis de desempenho aos alunos.

3.5.2 A avaliação da leitura do conto

Na subseção 3.4.1 - “desenvolvendo a habilidade de leitura em inglês: leitura do conto”, foram apresentados os quadros existentes no documento QECR, quais níveis contemplam descritores e qual deles melhor se enquadra para esta pesquisa. Retomo nesta subseção que o quadro de leitura nomeado “expressando uma resposta pessoal para o texto” foi escolhido para nortear a atividade desenvolvida para os alunos e para a rubrica de avaliação de verificação da leitura desta pesquisa. A seguir, veremos os aspectos que foram levados em consideração para a construção e organização dessa etapa.

O livro “Reading and Developing Reading Skills” de autoria de Peter Watkins (2017) apresenta como desenvolver atividades de leitura. O capítulo cinco é nomeado de

³¹ *Effective rubrics have appropriate criteria and well-written descriptions of performance.*

³² *Analytic rubrics describe work on each criterion separately.*

“Explorando textos literários”³³, e uma atenção especial foi voltada para ele. Em suas atividades, temos uma que foi chamada de “Perguntas, perguntas, perguntas”³⁴ e ela tem como descrição geral fazer com que os alunos respondam a um questionário sobre um livro que terminaram de ler. A atividade é voltada para o nível intermediário e acima B1+, então considera-se que o foco seja rever a experiência de leitura através das perguntas respondidas. Essa atividade serviu de inspiração para a criação da atividade de verificação de leitura desta pesquisa.

O modelo do livro pode ser visto a seguir:

Figura 10 - Modelo de atividade leitura de Watkins (2017)

Questions, questions, questions

1 Summarize the key points of the story.

2 Which parts of the book were the most interesting, exciting, or in some way memorable to you?

3 Which character(s) in the book did you find the most interesting? Could you learn anything from these characters?

4 Was the ending of the story what you expected? How did you feel while you were reading? How did you feel when you finished the book?

5 Would the book make a good television series, or film?

6 If there was a sequel to this book, would you want to read it? Can you think of any potential ideas for a sequel?

From *Teaching and Developing Reading Skills* © Cambridge University Press 2017 PHOTOCOPIABLE

Fonte: Watkins (2017, p. 130).

Baseando-se nesta atividade de Watkins (2017) e nos descritores do QEER, as perguntas do questionário de leitura foram elaboradas. Retomo que, para esse questionário, o foco foi voltado para o nível B1. Nem todos os descritores foram utilizados. Optou-se apenas

³³ *Exploiting literary texts.*

³⁴ *Questions, questions, questions.*

por aqueles que melhor correspondiam aos objetivos desta pesquisa e que estivessem de acordo com o nível linguístico dos participantes, uma vez que o mínimo exigido foi o nível B1. O mais importante era garantir que os alunos conseguissem interagir com o texto mediante as suas reflexões nas perguntas propostas.

Quadro 24 - Descritores do QECR e Perguntas do questionário de leitura

Nível	Descritores	Perguntas no questionário de leitura
B1	Consegue descrever em linguagem simples quais aspectos da história mais os interessa.	Which aspects of the story interested you most?
B1	Consegue explicar com algum detalhe com qual personagem eles mais se identificaram e por quê.	Which character did you most identify with and why?
B1	Consegue explicar brevemente os sentimentos que uma obra provocou neles.	What are the feelings that “The Black Cat” provoked in you? Why?
B1	Consegue descrever a personalidade de um personagem.	How can you describe the personality of the characters?
B1	Consegue descrever os sentimentos de uma personagem e explicar as razões para eles.	How can you describe the characters' feelings?
B1	Consegue relacionar as emoções experimentadas por um personagem com as emoções que ele experimentou.	Have you ever experienced or heard a story similar to “The Black Cat”? If so, how was it?
B1	Consegue descrever as emoções que experimentou em um determinado ponto de uma história, por ex. o(s) ponto(s) em uma história em que eles ficaram ansiosos por uma personagem e explique o porquê.	Can you describe the emotions you experienced at a certain point in the story, for example, the point(s) in the story when you became anxious or any other feeling for a character, and explain why?

Fonte: Adaptado do QECR (COUNCIL OF EUROPE, 2020)

Retomo que este quadro selecionado contempla alguns aspectos a serem levados em consideração. Por exemplo, espera-se que os alunos possam explicar do que eles gostaram, o que interessou para eles na obra, descrever as personagens, dizer com qual se identificaram mais, relacionar aspectos da obra com a sua própria experiência, relacionar sentimentos e emoções, interpretação da obra como um todo ou aspectos dela (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

O questionário de leitura do conto pode ser feito através do *Google Forms*. Alguns dos descritores do quadro “expressando uma resposta pessoal para textos criativos” foram transformados em perguntas sobre o conto. Em seguida, foram aplicadas aos alunos. Posteriormente, as respostas foram analisadas com o uso da rubrica criada especificamente

para esta atividade³⁵. Por sua vez, a rubrica utiliza os mesmos descritores que foram escolhidos para a atividade de leitura do conto. Tanto a atividade de leitura quanto a rubrica apresentam a mesma sequência de descritores com a intenção de manter uma ordem organizacional que auxilie a avaliação e interpretação dos dados desta pesquisa.

Figura 11 - Processo de avaliação da atividade de leitura



Fonte: Elaboração própria.

Quanto às perguntas do questionário, elas permitiram ao professor avaliar se o aluno fez a leitura do conto. Não era apenas ler, mas verificar as concepções dos alunos diante daquilo que foi lido. Sendo assim, foi possível fornecer um *feedback* aos participantes.

Na próxima subseção, discorro sobre a avaliação escrita, como foi elaborada a atividade de escrita com o uso do *storyboard*, como foi pensada a rubrica de avaliação e quais descritores foram escolhidos para tal finalidade.

³⁵ A rubrica de leitura está disponível neste link: [Rubrica de Leitura](#)

3.5.3 A avaliação da escrita

Na subseção 3.4.2 Desenvolvendo a habilidade escrita em inglês: a escrita no *storyboard*, vimos os quadros pertencentes a essa habilidade e os níveis contemplados com descritores em cada um deles. Retomo nesta subseção que o quadro “escrita criativa” foi selecionado e serviu como embasamento para a elaboração da rubrica da atividade deste estudo. Além disso, temos o *storyboard*, já mencionado na subseção 2.5.3 O *storyboard*, que foi o material utilizado para a escrita da HD dos participantes. Nesta subseção, apresento uma breve explanação sobre como o processo de criação da rubrica da escrita para a avaliação da produção dos alunos e como pode ser identificada no QECR.

Na subseção 3.1.2 O texto literário, tivemos contato com algumas das características e alguns dos elementos constitutivos do gênero literário conto. Vimos em Bronckart (2012) a presença de sequências pertencentes ao texto, e que a sequência narrativa é a que se faz presente no conto de Virginia Woolf, analisado por Rio-Registro e Cristovão (2013). Fez-se uma escolha por “*The Black Cat*”, de Edgar Allan Poe, que também apresenta a sequência narrativa. É uma história que procura manter a atenção do destinatário através de um suspense criado por meio de uma tensão e sua subsequente resolução.

Em seguida, temos Bronckart (2012), que apresenta como se constitui essa sequência narrativa e elenca cinco etapas: 1) situação inicial; 2) complicação; 3) ação; 4) resolução; e 5) situação final. A retomada dessas informações se torna essencial para mostrar que o *storyboard* foi elaborado inspirado nessa sequência proposta. A intenção foi permitir que os participantes da pesquisa pudessem se situar durante o seu processo de criação, fazê-los entender que há uma sequência a ser tomada, que é importante para a construção de uma história concisa e interessante ao seu público.

Em relação ao QECR, os níveis A2 e B1 foram escolhidos para serem trabalhados. Quatro descritores dentre esses níveis foram selecionados para compor a rubrica de avaliação da escrita³⁶ e foram adaptados refletindo sobre o nível linguístico dos participantes. Nesse caso, o mais importante era garantir que a criação da história fosse possível no *storyboard* e não se tornasse um processo difícil.

Os descritores dos níveis A2 e B1 selecionados podem ser vistos a seguir:

³⁶ A rubrica de escrita está disponível neste link: [Rubrica de Escrita](#)

Quadro 25 - Níveis A2 e B1 do quadro “escrita criativa”

B1	<input type="checkbox"/> Consegue claramente sinalizar a sequência cronológica de um texto narrativo <input type="checkbox"/> Consegue narrar uma história.
A2	<input type="checkbox"/> Consegue criar diários que descrevem atividades diárias (por exemplo, rotina, passeios, esportes, hobbies), pessoas e lugares, usando vocabulário básico, concreto e frases simples e sentenças com conectivos tais como “and”, “but” e “because” <input type="checkbox"/> Consegue compor uma introdução para uma história ou continuar uma história, desde que eles possam consultar um dicionário e referências (por exemplo, uma tabela de verbos em um livro).

Fonte: Conselho da Europa (2020, p. 67, tradução minha).

Retomo que a escolha deste quadro se justifica pela possibilidade de trabalhar textos simples e criativos. Partindo da ideia que a organização da história no *storyboard* seja criativa, o quadro escrita criativa apresenta descritores que permitem a avaliação dessa produção escrita dos alunos, principalmente na parte em que consta a narrativa/enredo. Nessa etapa, foi possível analisar se a história apresentava os critérios estabelecidos para esta finalidade, ou seja, se o *storyboard* contemplava o que era necessário para a construção de uma HD ao que se refere à narrativa da história. Sendo assim, o resumo de como todo este processo aconteceu pode ser observado pela figura abaixo.

Figura 12 - Processo de avaliação da atividade de escrita

Fonte: Elaboração própria.

Na próxima subsecção, retorno à oralidade, explicando como foi elaborada a rubrica de avaliação e quais descritores foram escolhidos para melhor atender e avaliar a atividade proposta - a narração das HD.

3.5.4 A avaliação da oralidade

Na subsecção 3.4.3 Desenvolvendo a habilidade oral em inglês: a oralidade nas narrativas, apresentei os quadros pertencentes a essa habilidade linguística, os níveis contemplados e seus respectivos descritores. Optou-se por aquele nomeado de “monólogo prolongado: descrevendo experiências” por estar relacionado à escrita criativa. Para a avaliação desta etapa, a rubrica elaborada se baseou em apenas um dos descritores que se encontra no nível B1: se o aluno “consegue narrar uma história”. Neste caso, além do descritor escolhido do QEQR, uma escolha pela acurácia e entonação foi realizada devido à preocupação com o entendimento da história pelo público, assim como o repasse das emoções na narração das HD³⁷. Esses detalhes foram explicados aos participantes durante as sessões do *workshop* e com os vídeos apresentados na subsecção 2.5.5 O conto, os vídeos tutoriais e as ferramentas digitais.

Figura 13 - Processo avaliativo da oralidade



Fonte: Elaboração própria.

Por sua vez, a rubrica da oralidade foi organizada em quatro categorias: totalmente contemplado, parcialmente contemplado, razoavelmente contemplado e não contemplado.

³⁷ A rubrica de oralidade está disponível neste link: [Rubrica de Oralidade](#)

Cada categoria recebeu uma descrição do que se esperava que fosse contemplado pelos participantes na narração da HD. Essas descrições podem ser observadas no quadro a seguir.

Quadro 26 - Rubrica de avaliação da oralidade na HD

Consegue narrar uma história			
			
Totalmente contemplado	Parcialmente contemplado	Razoavelmente contemplado	Não contemplado
O aluno consegue totalmente narrar uma história com acurácia e entonação. A narração é bem compreensível e segue uma sequência.	O aluno consegue narrar parcialmente uma história com acurácia e entonação. A narração é compreensível, mas algumas partes não são e outras partes da sequência se perdem.	O aluno consegue razoavelmente narrar uma história com acurácia e entonação. A narração não é muito bem compreendida e muitas partes da sequência se perdem.	O aluno não consegue narrar uma história. A narração é muito confusa e não há nenhuma sequência na narração da história.

Fonte: Elaboração própria.

O objetivo não era verificar a proficiência oral dos participantes com esta atividade, mas coletar informações para fornecer *feedback* sobre as narrativas construídas nas HD e como forma de analisar os dados que surgiram com a entrega dessas produções.

3.6 Síntese do capítulo

Neste capítulo, apresentei a fundamentação teórica deste estudo. Para tanto, foram apresentadas as referências bibliográficas sobre o letramento literário, letramento multimodal e o letramento em avaliação. Além disso, discorri sobre o QECR e sua importância para a construção das rubricas - ferramenta utilizada para a avaliação da produção dos participantes.

Inicialmente, sobre o letramento literário, discorri sobre o ato de ler e a construção de sentidos assim como o que se entende por texto literário. Em seguida, uma breve explanação sobre quem era o contista Edgar Allan Poe, o conto de horror e o conto “*The Black Cat*” foi apresentada.

Posteriormente, sobre letramento multimodal, foram colocados os conceitos de multimodalidade, modos e recursos semióticos. Além disso, apresentou-se sobre a transmodalização e sua relação com as histórias digitais.

Em seguida, em letramento em avaliação, foram apresentados a importância da avaliação e do *feedback*, o que era a avaliação para a aprendizagem nesta pesquisa, o que se entendeu por *feedback* e de que forma todos esses assuntos poderiam ser colocados neste estudo.

Por fim, temos o QECR e a sua relevância na composição da estrutura avaliativa das atividades propostas. Discorri sobre de que forma poderiam ser desenvolvidas as habilidades linguísticas dentro de cada atividade desenvolvida para este estudo e com o uso do QECR. Além disso, foram apresentadas as formas avaliativas usadas para fins de observação e coleta de dados das produções dos participantes.

No próximo capítulo, teremos as informações coletadas e a análise dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa.

4 A ANÁLISE DOS DADOS E DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Nesta seção, teremos as atividades que foram realizadas pelos participantes. Veremos de que forma o processo de transmodalização da leitura de um conto em inglês para a produção de histórias digitais culminou no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade nas atividades propostas e geraram os dados da pesquisa. Portanto, veremos os resultados obtidos.

A análise dos dados se deu através dos procedimentos avaliativos realizados ao longo do *workshop*. Avaliar e dar *feedback* nas produções dos participantes aconteceu de forma contínua e não como algo a ser realizado apenas como uma etapa final. Esse cuidado foi essencial para ajudar os participantes na produção das atividades pois, conforme Santos e Kersch (2023, p. 25) “avaliar é uma ação inerente ao ser humano, considerando que estamos, a todo momento, tomando decisões, e elas são sempre decorrentes de alguma avaliação que fizemos”. Sendo assim, após cada etapa, algumas decisões foram tomadas para que os participantes pudessem realizar as atividades de forma satisfatória levando em consideração a sua própria aprendizagem.

Tendo isso em vista, a seguir teremos as informações, os resultados obtidos e as análises realizadas pertinentes a eles, veremos: as informações provenientes da pesquisa bibliográfica e documental, a compreensão leitora e o questionário diagnóstico, a produção escrita e o questionário diagnóstico, a produção da oralidade, a entrevista e o questionário de avaliação e reflexão do *workshop* e a síntese do capítulo.

4.1 Informações provenientes da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental

Os documentos escolhidos para dar parâmetros a este estudo foram o QECR e a BNCC. A leitura da BNCC trouxe informações importantes no que tange o uso de textos literários na sala de aula e a multimodalidade. Além disso, a leitura do QECR trouxe direcionamentos quanto à avaliação das habilidades linguísticas em línguas estrangeiras. A seguir, veremos alguns referenciais provenientes desses documentos que dão ênfase à importância desta pesquisa e que são úteis para o conhecimento dos professores.

4.1.1 Informações proveniente da BNCC

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento de caráter formativo que visa definir o conjunto de aprendizagens essenciais no qual todos os alunos devem desenvolver na modalidade de Educação Básica, tenham seus direitos assegurados e estejam de acordo com o

Plano Nacional de Educação³⁸. O documento é organizado em etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Os componentes curriculares, contemplados para cada etapa de ensino, recebem as diretrizes quanto ao desenvolvimento do currículo. Sendo assim, com todas as contribuições que o documento proporciona ao ensino, é esclarecido que a BNCC do ensino médio é uma extensão do que é proposto para a educação infantil e o ensino fundamental.

A BNCC traz algumas considerações quanto ao uso de textos literários na sala de aula. Coloca-se que, quando o aluno se engaja criticamente na leitura literária, ele possibilita uma atualização da obra lida e o compartilhamento dela em redes sociais, na escola e com as pessoas ao seu redor. A prática da leitura literária resgata fatores importantes para a historicidade do texto, tais como a produção, a circulação e a recepção das obras. Mostra-se que é possível a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma época. Além disso, proporciona o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico. Por fim, dentre tantas outras considerações, o documento ainda incentiva ampliar o repertório dos alunos com clássicos brasileiros e estrangeiros que representam um desafio para eles em seus aspectos linguísticos, éticos e estéticos (BRASIL, 2018).

A BNCC apresenta o campo artístico-literário, que preocupa-se em incentivar os alunos a ampliar o seu repertório de leituras e a selecionar obras significativas para eles (BRASIL, 2018). Nesse campo, é possível compreender o quanto a leitura literária é fundamental para a formação do aluno no seu caráter crítico ao aprender a reconhecer, na arte, a crítica cultural ou política, uma vez que as obras expressam uma visão de mundo e uma forma de conhecimento. Coloca-se que, para a fruição e o conhecimento, devem ser introduzidas obras da literatura africana, afro-brasileira, indígena, brasileira, portuguesa e contemporânea. Para encontrar formas de expressar suas percepções, os alunos podem participar de eventos e práticas artísticas coletivas que mostrem a sua própria produção; sendo assim, combinam a escrita literária com outras formas semióticas de expressão (BRASIL, 2018).

O campo artístico-literário apresenta algumas habilidades no que se refere à leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica. A seguir, serão mostradas as que estão relacionados a este estudo no que tange o letramento literário:

³⁸ Para mais informações sobre o Plano Nacional de Educação, consultar <https://pne.mec.gov.br/>.

Quadro 27 - Habilidades do campo artístico-literário da BNCC relacionados ao letramento literário

- (EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.
- (EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.
- (EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 515-516)

O letramento literário pode ser exercido em atividades que englobam oficinas e clubes, uma vez que ambos abrangem espaços de construções coletivas, de pessoas que compartilham os mesmos gostos e que possibilitam a articulação entre teoria e prática, como por exemplo, quadrinhos, audiovisual e escrita criativa. Essas iniciativas podem ser relacionadas à habilidade EM13LP45. Ademais, em Cosson (2014), vimos que a interação entre leitor e texto proporciona uma construção de sentidos, o que pode ser observado na habilidade EM13LP46. Por fim, este estudo proporcionou aos participantes a produção de uma HD, ou seja a criação de uma obra de sua própria autoria em um gênero e uma mídia diferentes, o que é incentivado na habilidade EM13LP53.

Quanto à multimodalidade, a BNCC nos lembra que novos gêneros estão surgindo ou se transformando, tais como o *post*, o *tweet*, o *vlog*, videominuto, tutoriais em vídeo, entre outros, mas ao mesmo tempo novas ações estão sendo incorporadas, como curtir, comentar, compartilhar, taguear, remediar, colaborar, entre outras. Não se trata de uma substituição, mas de entender que a coexistência ou convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas construções de sentido (BRASIL, 2018). Para tanto, o documento sugere que é importante que os alunos compreendam o funcionamento e os recursos digitais disponíveis para que saibam lidar com tratamento das linguagens, tais como sampleamento, mixagem, edição, tratamento de imagens, entre outros.

A BNCC busca garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas na área de Linguagens e suas Tecnologias no ensino médio. No documento, é possível encontrar sete competências específicas e, em cada uma delas, há habilidades a serem desenvolvidas.

Quadro 28 - Competências específicas da BNCC no ensino médio.

Competências Específicas	Descrição
Competência Específica 01	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
Competência Específica 02	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
Competência Específica 03	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
Competência Específica 04	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
Competência Específica 05	Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
Competência Específica 06	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
Competência Específica 07	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 481-482)

Neste estudo, concentramo-nos na competência sete, que está mais voltada aos estudos da multimodalidade. A competência sete diz respeito às práticas de linguagem em ambiente virtual. Consideram-se as técnicas críticas, criativas, éticas e estéticas para a construção de sentidos e o engajamento dos alunos em práticas autorais e coletivas. Não se trata apenas de saber como fazer uso das tecnologias, das linguagens de programação, das

ferramentas digitais e aplicativos. É necessário ter conhecimento das interfaces éticas que lhes permitam produzir o novo com base no existente (BRASIL, 2018). Pensando nisso, a seguir, veremos algumas habilidades pertinentes à competência sete da área de Linguagens e suas Tecnologias e que estão relacionadas com este estudo.

Quadro 29 - Habilidades da competência sete da área de Linguagens e suas Tecnologias relacionadas à multimodalidade

- (EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
- (EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
- (EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 489)

A BNCC compreende o ensino de inglês como obrigatório no ensino médio e como uma língua de uso mundial. Ela norteia o que se espera que todos aprendam e serve como orientação para a elaboração de currículos em todo o país, adequando-os aos diferentes contextos. Dessa forma, conclui esta subseção enfatizando que tanto o uso de textos literários quanto a multimodalidade se fazem presentes na BNCC e com orientações aos professores em relação à sua importância no ensino e na formação dos alunos.

Na próxima subseção, veremos o QEQR. Este documento serviu como embasamento para a avaliação das atividades realizadas pelos participantes deste estudo.

4.1.2 Informações provenientes do QEQR

Algumas informações pertinentes ao QEQR foram colocadas na subseção 3.4 O QEQR e a sua relevância na composição da estrutura avaliativa das atividades: do conto às histórias digitais. Vimos o ano de criação do documento, de que forma os níveis linguísticos são organizados e qual foi a finalidade da sua criação. Os quadros selecionados para compor as rubricas das atividades de leitura, escrita e oralidade já foram apresentados nas subseções 3.4.1 Desenvolvendo a habilidade de leitura em inglês: leitura do conto, 3.4.2 Desenvolvendo a habilidade escrita em inglês: a escrita no *storyboard* e 3.4.3 Desenvolvendo a habilidade oral em inglês: a oralidade nas narrativas. Portanto, nesta subseção, veremos informações que complementam as que já foram mencionadas.

Inicialmente, podemos observar que o QEQR é um documento que visa ajudar os profissionais de idiomas a melhorar a qualidade e a eficácia do ensino e aprendizagem de línguas (COUNCIL OF EUROPE, 2020). O documento vem como uma sugestão que norteia

os professores a como avaliar os seus alunos. Não é colocado como algo obrigatório ou uma ferramenta de padronização. Para tanto, serve como parâmetro para vários contextos, tais como testes de proficiência, organização de currículos e materiais didáticos.

Uma coisa deve ficar clara desde já. NÃO pretendemos dizer aos profissionais o que fazer ou como fazer. Nós estamos levantando questões, não as respondendo. Não é função do Quadro Europeu Comum estabelecer os objetivos que os usuários devem buscar ou os métodos que devem empregar (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 29)³⁹.

Diante do exposto, o documento se considera neutro e não tem a preocupação de propor uma abordagem pedagógica particular, pois se coloca como abrangente por ser possível encontrar nele as principais abordagens para o ensino de línguas (COUNCIL OF EUROPE, 2020). Além disso, apresenta os seguintes objetivos:

Promover e facilitar a cooperação entre instituições educacionais em diferentes países; fornecer uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações linguísticas; auxiliar alunos, professores, planejadores de cursos, órgãos examinadores e administradores educacionais a situar e coordenar seus esforços (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 28)⁴⁰.

O QECR também ocupa-se em promover a autonomia e o engajamento dos alunos, capacitá-los para se comunicar em diferentes contextos e realizar atividades de diferentes naturezas. Isso pode ser visto na descrição do que se espera observar nas habilidades linguísticas dos alunos, que se inicia com “consegue” (chamados *can-do statements*) em todos os quadros propostos no documento. É organizado através de uma base chamada de “base macrofuncional das categorias do QECR para atividades comunicativas da linguagem”, são elas: recepção, produção, interação e mediação. Vimos sobre recepção e produção nas subseções “3.4.1 Desenvolvendo a habilidade de leitura em inglês: leitura do conto” e “3.4.2 Desenvolvendo a habilidade escrita em inglês: a escrita no *storyboard*”, respectivamente⁴¹. Portanto, o documento tem a intenção de colocar o usuário/aluno como agente social que atua no mundo social e traz uma visão do aluno como algo novo e empoderador.

³⁹ *One thing should be made clear right away. We have NOT set out to tell practitioners what to do, or how to do it. We are raising questions, not answering them. It is not the function of the Common European Framework to lay down the objectives that users should pursue or the methods they should employ (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 29).*

⁴⁰ *Promote and facilitate co-operation among educational institutions in different countries; f provide a sound basis for the mutual recognition of language qualifications; f assist learners, teachers, course designers, examining bodies and educational administrators to situate and co-ordinate their efforts. (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 28).*

⁴¹ Informações mais detalhadas sobre as demais categorias encontram-se nas páginas 47, 68, 70 e 90 do QECR (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

O documento é extenso, traz muitas informações pertinentes ao ensino de línguas estrangeiras e coloca vários links de livros em pdf que complementam o que é abordado no QEER, todos pertencentes ao Conselho da Europa. A leitura de um documento conduz a outro como forma de enriquecer a discussão sobre determinados questionamentos, tais como os livros “Guia para o desenvolvimento e implementação de currículos para a educação plurilíngue e intercultural” e “Desenvolvendo descritores ilustrativos de aspectos de mediação para o QEER”. Sendo assim, abrange assuntos diversos que são importantes para o ensino de línguas.

Nas próximas subseções, veremos as análises realizadas com as atividades de leitura, escrita e oralidade que foram desenvolvidas para este estudo e avaliadas de acordo com as rubricas organizadas com o auxílio do QEER.

4.2 A compreensão leitora e o questionário diagnóstico

Segundo Santos e Kersch (2023), as novas demandas sociais fazem cada vez mais urgente uma pedagogia de avaliação pautada pelos fundamentos dos multiletramentos. É importante entender que esse processo se dá sempre a partir de um diagnóstico, avaliando o aluno ao longo de todo processo de ensino e aprendizagem e fornecendo *feedback* constante. Levando isso em consideração, a seguir teremos como esses dizeres de Santos e Kersch (2023) foram colocados nas atividades do *workshop*.

A semana inicial do *workshop* se deu com a entrega do link do website que contém o material utilizado para a atividade de leitura: o conto e o áudio com a narração do conto em inglês. Os participantes foram orientados a fazer a leitura do conto acompanhando o áudio ou lendo primeiro e depois relendo e acompanhando o áudio. Algumas dicas de leitura foram colocadas pensando que elas poderiam ajudar nesse momento e foram compartilhadas no formato de uma arte no grupo do *WhatsApp*. Apesar dessa preparação inicial com todos os participantes, ficou a critério de cada um como proceder com o seu momento de leitura.

Figura 14 - Dicas para ler livros



Fonte: Elaboração própria.

O questionário diagnóstico nos trouxe informações interessantes quanto ao contato com a leitura em inglês que os participantes apresentavam. Nenhum deles indicou ter dificuldade de desenvolver a habilidade de leitura em inglês. Destacaram-se a produção escrita, a produção oral e a compreensão auditiva respectivamente. Tendo em vista os hábitos de leitura, foi essencial compreender se os participantes tinham contato com textos literários em inglês, e apenas um participante indicou que não. Não é comum trabalhar com textos literários da literatura inglesa, americana, entre outros, que tenham o inglês como língua nativa no seu país, pois não é obrigatório nas escolas. Os professores podem trazer como uma atividade diferente, inovadora e com objetivos variados, tais como falar sobre a cultura,

discutir um tema de grande relevância social, apresentar peças teatrais ou apenas para desenvolver a habilidade de leitura em inglês dependendo do contexto em que se encontra.

O contato com a literatura brasileira se destacou como o maior contato de leitura nas escolas nas respostas dos participantes. Sabemos da relevância que as obras da literatura brasileira possuem, mas ao mesmo tempo seria interessante abranger outros contextos. Permitir-se esse novo olhar é ampliar o conhecimento de mundo dos alunos.

Nesta pesquisa, entende-se que a leitura é um ato solitário, embora seja também solidário ao se compreender que o que se lê precisa ser compartilhado (COSSON, 2014). Mais detalhes sobre esse assunto podem ser vistos na subseção 3.1.1 O ato de ler e a construção de sentidos. Para tanto, questionou-se como deveria ser avaliada a leitura realizada pelos alunos e de que forma isso poderia ser feito. O documento QECR, por ter reconhecimento de nível internacional e por servir como parâmetro para o ensino de línguas, serviu também como embasamento para a criação dos critérios da rubrica. Selecionaram-se sete descritores do quadro “expressando uma resposta pessoal para textos criativos” que foram adaptados tanto para o questionário de leitura quanto para a rubrica. Mais detalhes sobre o quadro da rubrica podem ser vistos na seção “3.4.1 Desenvolvendo a habilidade de leitura em inglês: leitura do conto”. A seguir, veremos os descritores escolhidos:

Quadro 30 - Descritores selecionados do quadro “expressando uma resposta pessoal para textos criativos” para compor a rubrica de leitura

Nível	Descritor
B1	Consegue descrever em linguagem simples quais aspectos da história mais o interessou. Consegue explicar em alguns detalhes com quais personagens mais se identificou e o porquê. Consegue explicar brevemente quais sentimentos que a obra provocou. Consegue descrever a personalidade de uma personagem. Consegue descrever os sentimentos de uma personagem e explicar os motivos. Consegue relacionar as emoções vividas por uma personagem com as emoções que experimentou. Consegue descrever as emoções que vivenciou em certos pontos da história, por exemplo, o(s) ponto(s) em uma história quando fica ansioso(a) por uma personagem e explicar o porquê.

Fonte: QECR (COUNCIL OF EUROPE, 2020, tradução minha).

Estes descritores foram escolhidos pensando em fazer os participantes refletirem se gostaram ou não do conto e explicar os porquês de suas opiniões. Também servem como um direcionamento para o professor filtrar as obras que leva para a sala de aula. Nesse processo, é importante entender o que os alunos gostam, pois isso reflete seus interesses e motivações.

O questionário de leitura foi analisado após o prazo de entrega colocado para os participantes. Foi feita uma comparação entre o que eles afirmavam ter como habilidade de

leitura no questionário diagnóstico e o que eles apresentaram no questionário de leitura. Foram colocadas as seguintes descrições para os critérios escolhidos.

Quadro 31 - Descrição dos níveis de desempenho da rubrica de leitura

Excelente	Bom	Satisfatório	Precisa de melhorias
 <p>Totalmente contemplado</p> <p>É bem descrito em linguagem simples.</p>	 <p>Parcialmente contemplado</p> <p>É descrito em linguagem simples, mas algumas partes são confusas.</p>	 <p>Razoavelmente contemplado</p> <p>Não é bem descrito, mas ainda é compreensível.</p>	 <p>Não contemplado</p> <p>É mal descrito e muito confuso.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Cada pergunta formulada no questionário de leitura estava relacionada a um dos descritores do quadro “expressando uma resposta pessoal para textos criativos” do QECR. Sendo assim, as respostas do questionário de leitura foram observadas de acordo com quatro descrições: excelente, bom, satisfatório e precisa de melhorias. A seguir, apresentamos a comparação:

Quadro 32 - Comparação de respostas entre o questionário diagnóstico e questionário de leitura

Critério	Participante 01		Participante 02		Participante 03		Participante 04		Participante 05	
	Quest.	Rub.	Quest.	Rub.	Quest.	Rub.	Quest.	Rub.	Quest.	Rub.
Consegue descrever em linguagem simples quais aspectos da história mais o/a interessou.	Sim	Bom	Sim	Bom.	Sim	Excelente	Sim	Excelente	Sim	Bom
Consegue explicar em alguns detalhes quais personagens mais se identificou e o porquê.	Sim	Satisfatório	Sim	Excelente	Sim	Excelente	Sim	Bom	Não	Satisfatório
Consegue explicar brevemente quais sentimentos que a obra provocou.	Sim	Bom	Sim	Excelente	Sim	Excelente	Sim	Excelente	Sim	Bom.
Consegue descrever a personalidade de uma personagem	Sim	Bom	Sim	Excelente	Sim	Excelente	Sim	Excelente	Não	Bom
Consegue descrever os sentimentos de uma personagem e	Sim	Bom	Sim	Bom	Sim	Excelente	Sim	Excelente	Não	Bom

explicar os motivos para eles										
Consegue relacionar as emoções vividas por uma personagem com as emoções que experimentou.	Não	Bom	Não	Bom.	Sim	Excelente	Sim	Excelente	Não	Bom
Consegue descrever as emoções que vivenciou em certos pontos da história, por exemplo, o(s) ponto(s) em uma história quando ficou ansioso(a) por uma personagem e explicar o porquê.	Sim	Bom	Não	Excelente	Sim	Excelente	Sim	Excelente	Sim	Bom

Fonte: Elaboração própria.

Lendo verticalmente o quadro acima, é possível fazer uma análise da autopercepção dos participantes em relação à habilidade de leitura. Alguns responderam sim e tiveram o desempenho dentro do que era esperado nas descrições da rubrica de leitura usada para avaliar essa habilidade. Isso demonstra que a autopercepção dos participantes estava correta. Por outro lado, tivemos participantes que disseram não para alguns critérios e seu desempenho foi superado. Isso demonstra que a atividade propiciou desenvolvimento. Essas breves observações demonstram o percurso de cada participante ou evolução diante do que foi solicitado.

O mais importante era verificar se os participantes conseguiam expressar suas próprias opiniões em relação à leitura do conto “*The Black Cat*”. Em nenhum momento erros ortográficos ou gramaticais foram levados em consideração. Observou-se se a mensagem sobre as percepções deles com a leitura poderiam ser compreendidas e se estavam relacionadas ao enredo da história.

A seguir, podemos observar um trecho da avaliação realizada nas respostas do questionário:

Quadro 33 - Respostas dos participantes e a avaliação pela rubrica de leitura

Pergunta: 4. Which character did you most identify with and why?		
Descritor QECR: Consegue explicar em alguns detalhes quais personagens mais se identificou e o porquê.		
Participante 1	Any character.	Satisfatório Razoavelmente contemplado
Participante 2	The woman because she is sweet, kind, loves animals and is particularly secondary to the story.	Excelente Totalmente contemplado

Participante 3	There aren't a lot of characters to choose from, but I can relate to the protagonist's experiences. He likes animals, he used to be more joyful and he comments about the urge he had to commit a crime because he knew it was illegal. I'm used to having some intrusive thoughts, so I understand what he was going through even though I haven't committed a crime whatsoever.	Excelente Totalmente contemplado
Participante 4	The cat, he is underrated.	Bom Parcialmente contemplado
Participante 5	I didn't identify with any.	Satisfatório Razoavelmente contemplado

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que os participantes 2 e 3 conseguem contemplar uma resposta para a pergunta 04 do questionário e, sendo assim, expressam suas percepções ao interagir com o texto. Os participantes 1 e 5 apenas colocam que não se identificaram com nenhuma personagem e não explicam os motivos de suas respostas, enquanto o participante 4 faz uma breve explanação. Outra observação importante é que o participante 2 escreve menos que o participante 3, mas esse detalhe não é o que se sobressai na avaliação. O importante foi perceber, através das respostas, a leitura realizada, o contato que os participantes tiveram com o texto, com o seu próprio conhecimento de mundo e as reações provocadas neles. Conforme destaca Cosson (2014), o leitor é tão importante quanto a leitura e a leitura em si é resultado dessa interação.

Na próxima subseção, teremos a avaliação realizada na atividade de escrita. Serão apresentados os critérios selecionados para a rubrica e a forma como a atividade feita pelos participantes foi observada e, dessa forma, mostrar a avaliação realizada no *storyboard* produzido por eles.

4.3 A produção escrita e o questionário diagnóstico

A atividade de escrita se deu através do *storyboard*. Retomo, nesta subseção, que o modelo do *storyboard* foi elaborado a partir dos modelos disponíveis no site de Dougan (2021) e composto por sequências narrativas apresentadas por Bronckart (2012). O documento QECR foi utilizado como embasamento para a seleção dos critérios avaliados na produção escrita da narrativa no *storyboard*. Sendo assim, foram selecionados quatro critérios e as descrições foram colocadas de acordo com o que se esperava na produção escrita dos participantes.

Os quatro critérios selecionados para embasar a avaliação fazem parte do nível A2 e B1 de acordo com o QECR. Foram necessárias algumas adaptações que pudessem ajudar na

avaliação da produção escrita dos participantes. A seguir, veremos os descritores selecionados do QEER e as adaptações feitas na rubrica.

Quadro 34 - A relação entre os descritores do QEER com a rubrica de leitura

QEER	Nível	Rubrica de Leitura
Can compose an introduction to a story or continue a story, provided they can consult a dictionary and references (e.g. tables of verb tenses in a course book).	A2	Can compose an introduction to a story or continue a story.
Can create diary entries that describe activities (e.g. daily routine, outings, sports, hobbies), people and places, using basic, concrete vocabulary and simple phrases and sentences with simple connectives like “and”, “but” and “because”.	A2	Can use basic, concrete vocabulary and simple phrases and sentences with simple connectives like “and, but, because”.
Can narrate a story.	B1	Can narrate a story.
Can clearly signal chronological sequence in narrative text.	B1	Can clearly signal chronological sequence in narrative text.

Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente, o questionário diagnóstico foi importante para entender como os participantes se encontravam em suas produções escritas. Portanto, os descritores escolhidos do QEER foram transformados em afirmações às quais os participantes responderam com “sim ou não” de acordo com o que acreditavam conseguir produzir. Os níveis de desempenho desta rubrica foram os mesmos da rubrica de leitura apresentados no quadro 32, são eles: excelente, bom, satisfatório e precisa de melhorias. A seguir, veremos uma comparação com as respostas obtidas do questionário diagnóstico com a produção escrita apresentada pelos participantes no *storyboard*.

Quadro 35 - Comparação de respostas entre o questionário diagnóstico e a avaliação da escrita no *storyboard*

Descritores	Participante 01		Participante 02		Participante 03		Participante 04		Participante 05	
	Quest.	Rub.	Quest.	Rub.	Quest.	Rub.	Quest.	Rub.	Quest.	Rub.
Consigo compor em inglês uma introdução a uma história ou continuar uma história, desde que possa consultar um dicionário e referências (por exemplo, tabelas de tempos verbais em um livro didático).	Sim	Bom	Sim	Bom	Sim	Excelente	Sim	Excelente	Sim	Excelente
Consigo contar em inglês uma história simples (por exemplo, sobre eventos em um feriado ou sobre a vida em um futuro distante).	Sim	Bom	Sim	Bom	Sim	Excelente	Sim	Excelente	Sim	Excelente
Consigo narrar (escrever em inglês) uma história.	Sim	Excelente	Sim	Bom	Sim	Excelente	Sim	Excelente	Não	Excelente
Consigo sinalizar claramente em inglês a sequência cronológica no texto narrativo.	Não	Bom	Sim	Bom	Sim	Excelente	Sim	Excelente	Não	Excelente

Fonte: Elaboração própria.

Os participantes foram instruídos durante o *workshop* quanto ao que se entende por sequências narrativas, quais eram - situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final - e como identificá-las em uma história. Eles também foram instruídos quanto ao uso do *storyboard* e como deveriam preenchê-lo. Dessa forma, o *storyboard* com a história escrita por eles, seguindo as instruções dadas, foi avaliado conforme os descritores pertinentes ao que se esperava que eles produzissem e que podem ser visto no quadro 34.

Observou-se que todos os participantes conseguiram escrever a história no *storyboard* seguindo as sequências narrativas. Os erros gramaticais e ortográficos não foram levados em consideração na avaliação, mas foram sinalizados na ferramenta de comentários do *Google Documents* e os participantes interagiram corrigindo-os. No entanto, colocou que não foram tantos erros que tornassem a leitura difícil de ser compreendida. Os participantes conseguiram escrever o enredo sem dificuldades, pois não foi relatado por eles nada a respeito disso durante a entrevista ou por mensagens de *WhatsApp*. A seguir, teremos as análises realizadas.

O descritor “consegue compor uma introdução para uma história ou continuar uma história” envolve todas as sequências narrativas, pois entende-se que compõe toda a

construção do enredo. É necessário uma introdução, desenvolvimento e encerramento da história que faça sentido; sendo assim, é importante que seja apresentada em uma ordem cronológica. Por esse motivo, o descritor “consegue sinalizar claramente a sequência cronológica no texto narrativo” também se tornou essencial para ser observado na construção das narrativas no *storyboard*, uma vez que ambos trabalham em conjunto. A seguir, teremos um trecho da introdução da história escrita no *storyboard* por dois participantes.

Quadro 36 - Trecho do *storyboard* dos participantes - situação inicial

Participante 03				
Slide 01 - Initial situation				
Characters Sketch (What will appear on the scene: pictures, characters, physical appearance, personality traits.)	Setting (background color, special effects, font styles for the subtitles)	Audio or Music (music or sound effects)	Narrative/Plot (the text you would like to accompany on this slide for the narration process - the audio)	Additional information (extra information you think might be important to observe before/while preparing this part of the story)
Two teenagers and their cat in a forest entrance in the afternoon. They're wearing halloween costumes and discussing.	Orange, yellow, and red colors for the environment as it's autumn and it's sunset. Font preference: hysteria.	People talking, wind blowing, footsteps and crunching leaves. No music.	Two siblings are coming back home after a Halloween party. The road to their house is blocked so the brother suggests a shortcut to which the sister is immediately apprehensive and concerned about. She claims that it might be safe by the day, but in the dark of the night there's no telling what they will face along the way. The brother says it's gonna be okay, they're together and he has a flashlight in case it gets too dark. They should be home sooner with enough time to not get scolded by their parents.	Both of the characters have a bag of their own in which they carry some personal belongings. Among those, they have their cell phones. Both cell phones are about to run out of battery. The brother brought their cat to match his witch outfit, even though an orange cat it's not exactly a witch's type.
Participante 02				
Slide 01 - Initial situation				
Characters Sketch (What will appear on the scene: pictures, characters, physical appearance, personality traits.)	Setting (background color, special effects, font styles for the subtitles)	Audio or Music (music or sound effects)	Narrative/Plot (the text you would like to accompany on this slide for the narration process - the audio)	Additional information (extra information you think might be important to observe before/while preparing this part of the story)

A big scary house with wooden covered windows and very old walls. 4 people, 1 man and woman, and their children boys, 1 child and 1 teenager.	When opening the door and stepping on the rug, dust rises.	Smooth sound effect, and calm. When open the door, sound creaking.	A family from Houston, Texas. They move to Sitka, a small town in Alaska. As soon as they arrive, they appreciate a house, a little scary, but big enough for the family's work.	
--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

O descritor “consegue usar vocabulário básico e concreto e frases simples e sentenças com conectivos simples como “e, mas, por que” está relacionado à construção das sentenças. Era importante que as sentenças utilizadas tivessem conectores para compor a narrativa. Por outro lado, esperava-se que eles fossem empregados em estruturas gramaticais simples do inglês e característicos do nível B1, mas alguns participantes demonstraram estar acima dessas expectativas e outros corresponderam ao que foi solicitado. A seguir, teremos alguns exemplos desses conectores e estruturas gramaticais sendo utilizados.

Quadro 37 - Trechos da produção escrita no *storyboard*

Participante 04		
Slide 01 - Initial situation		
Narrative/Plot (the text you would like to accompany on this slide for the narration process - the audio)	Análise	Conceito
Narrative in 3rd person. “in a hospital, after a surgery a doctor tried to save a patient, but he was already in a hurry so he did everything necessary, not caring too much about it	<input type="checkbox"/> Uso de conectivos como but e so. <input type="checkbox"/> Uso do tempo verbal past simple.	<p>Excelente</p> <p>Totalmente contemplado</p> <p>Os alunos podem usar vocabulário básico e concreto e frases e sentenças simples com conectores simples como “e, mas, porque” e não há erros.</p>
Participante 03		
Slide 03 - Action		
Narrative/Plot (the text you would like to accompany on this slide for the narration process - the audio)	Análise	Conceito
As the siblings try to find each other in the dark, whispers begin to be heard in the distance. Both of them are frightened but chose to ignore it for the time being. After reaching for each	<input type="checkbox"/> Uso de conectores como but, and, as, eventually; <input type="checkbox"/> Uso de tempos verbais como present simple, past simple,	<p>Excelente</p> <p>Totalmente contemplado</p> <p>Os alunos podem usar vocabulário</p>

<p>other's hands and getting a firm grip, the siblings began to walk straight forward as the whispers grew louder and louder. Eventually the siblings noticed that not only the whispers have been following them, but also a bunch of glowing eyes to which sight causes them to run as fast as they could. Not knowing where they were going, the siblings fell out of a slope, sliding down and getting separated along the way. When they finally reach the end of it, the brother finds himself in a hut and the sister and the cat in a clearing. The brother begins searching inside the hut while the glowing eyes catch up with the sister at the clearing.</p>	<p>present perfect continuous; <input type="checkbox"/> Uso de phrasal verbs;</p>	<p>básico e concreto e frases e sentenças simples com conectores simples como “e, mas, porque” e não há erros.</p>
--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Os *storyboards* produzidos pelos participantes demonstraram que eles conseguiram produzir as histórias de acordo com as sequências narrativas e contemplaram a atividade dentro dos descritores selecionados para a rubrica de escrita. Eles também conseguiram preencher as demais colunas com as informações pertinentes à organização da criação da sua própria HD, tais como o cenário, o áudio ou a música, informações adicionais, entre outras. Portanto, eles demonstraram que conseguiam narrar uma história na forma escrita.

Na próxima subseção, teremos a atividade de oralidade. Veremos as análises que foram realizadas na oralidade da narração das histórias digitais produzidas pelos participantes que culminaram com a avaliação da atividade proposta.

4.4 A produção da oralidade

A atividade de produção oral se deu através da narração em áudio da história digital pelos participantes. Neste momento, é necessário retomar algumas informações que já foram mencionadas em subseções anteriores, mas que são importantes para dar prosseguimento nesta subseção:

- O quadro do QECR selecionado para avaliação desta atividade foi “monólogo sustentando: descrevendo experiência”;
- O descritor selecionado para avaliação foi “consegue narrar uma história”;
- Os vídeos tutoriais apresentados nas sessões do *workshop* tinham como objetivo mostrar a emoção, acurácia e a entonação presente na voz daqueles que narravam a história;

- Os participantes receberam orientações sobre como poderiam produzir as suas histórias digitais e foram mostrados exemplos em vídeos de como poderiam ser feitas;
- A rubrica foi organizada em quatro colunas com: “excelente, bom, satisfatório e precisa de melhorias”. Cada conceito recebeu uma descrição de como seria observada a produção dos participantes para justificar a avaliação em que eles foram contemplados.

Todas as informações mencionadas anteriormente podem ser vistas nas subseções 3.4.3 Desenvolvendo a habilidade oral em inglês: a oralidade nas narrativas e 3.5.4 A avaliação da oralidade.

A seguir, veremos alguns exemplos da avaliação que foi feita na atividade de oralidade dos participantes.

Quadro 38 - Considerações da avaliação da oralidade

Participante 03			
	Oralidade	Demais observações	Conceito contemplado
<p>The whispering woods</p>  <p>Link da HD: The whispering woods</p>	<input type="checkbox"/> Apresentou entonação na narração; <input type="checkbox"/> Apresentou acurácia, pois a narração foi claramente compreendida; <input type="checkbox"/> Apresentou emoção na voz durante os acontecimentos da narração; <input type="checkbox"/> Seguiu uma sequência cronológica;	<input type="checkbox"/> Apresentou cenário; <input type="checkbox"/> Apresentou personagens; <input type="checkbox"/> Fez uso de efeitos sonoros; <input type="checkbox"/> Apresentou harmonia com os modos semióticos escolhidos para cada etapa da história narrada.	<p>Excelente</p> <p>Totalmente contemplado</p> <p>O aluno conseguiu narrar completamente uma história com acurácia e entonação. A narração é bem compreensível e segue uma sequência.</p>
Participante 02			
	Oralidade	Demais observações	Conceito contemplado
<p>The good neighbor</p>	<input type="checkbox"/> Apresentou pouca entonação na narração; <input type="checkbox"/> Apresentou pouca acurácia, pois a narração ficou confusa em algumas	<input type="checkbox"/> Apresentou cenário; <input type="checkbox"/> Apresentou personagens <input type="checkbox"/> Sem efeitos sonoros; <input type="checkbox"/> Apresentou pouca harmonia com os modos semióticos	<p>Bom</p> <p>Parcialmente contemplado</p> <p>O aluno conseguiu narrar uma história com acurácia e entonação parcialmente contempladas. A narração teve algumas partes que não foram compreendidas</p>

	partes; <input type="checkbox"/> Apresentou pouca emoção na narração dos acontecimentos da história; <input type="checkbox"/> Seguiu uma sequência cronológica.	escolhidos para cada etapa da história narrada.	e partes da sequência se perderam.
Link da HD: The good neighbor			

Fonte: Elaboração própria.

É importante ressaltar que não foi avaliado nos participantes a fonética, o nível linguístico, os erros gramaticais ou de tempos verbais, entre outros questionamentos que possam surgir⁴². Apesar de esclarecer os principais pontos levados em consideração na narração dos participantes, algumas observações foram necessárias, uma vez que, eles trabalharam com a multimodalidade. Foi interessante elencar alguns detalhes da escolha e organização dos modos semióticos que eles utilizaram para construir a história. Ressalto que cada participante teve a liberdade de escolher a ferramenta de criação da HD. Sendo assim, eles tiveram total autonomia.

Durante a produção do vídeo, os participantes foram orientados sobre algumas alterações necessárias para a composição da HD. Todos tiveram o mesmo prazo de entrega após a realização do *feedback*. A última sessão do *workshop* foi para eles apresentarem parcialmente a produção da HD deles e, sendo assim, os demais poderiam contribuir com sugestões, caso fosse necessário. É importante destacar que em nenhum momento foi solicitado aos participantes uma produção de vídeo em formato profissional. Os vídeos tutoriais mostrados a eles foram essenciais para esclarecer que era possível fazer a produção das HD de forma simples, porém bastante significativa.

Na próxima subseção, teremos a entrevista e o questionário de avaliação e reflexão do *workshop*. Ambos foram realizados após a aplicação das atividades de leitura, escrita e oralidade e trouxeram informações importantes quanto à metodologia proposta sobre o processo de transmodalização que iniciou com um conto e finalizou com as HDs.

4.5 A entrevista e o questionário de avaliação e reflexão do *workshop*

A entrevista e o questionário de avaliação e reflexão do *workshop* foram os instrumentos utilizados para encerrar o processo de coleta de dados. Conforme já mencionado anteriormente, foram aplicados após a finalização das sessões do *workshop*. Primeiramente, o

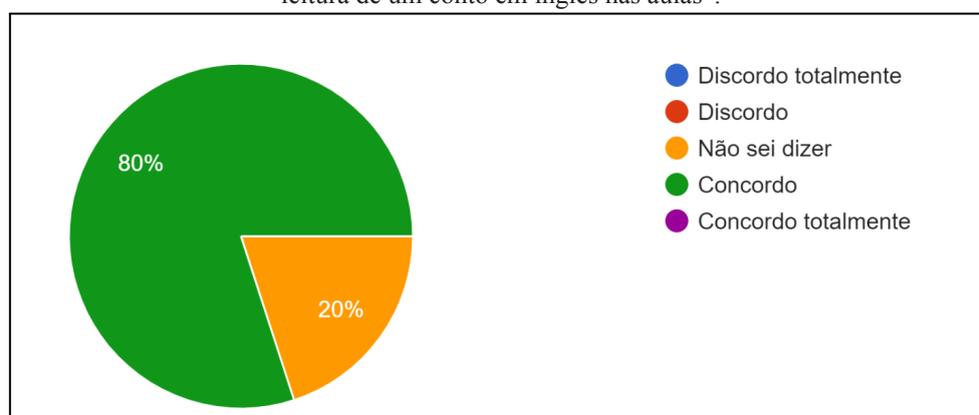
⁴² A acurácia e a entonação foram avaliadas mediante as descrições da rubrica de oralidade e disponíveis neste estudo no Quadro 11 - Sequência Didática.

questionário foi aplicado e a última pergunta dele era se os participantes aceitariam participar da entrevista. Em seguida, a entrevista foi realizada apenas com aqueles que confirmaram. No total, foram quatro. Estes dois instrumentos foram colocados nesta mesma seção como forma de complementar os dados e as análises que foram obtidos em ambos. Dessa forma, a seguir, veremos algumas considerações que foram observadas a partir desses instrumentos.

4.5.1 Os benefícios do uso de produção de histórias digitais em atividades de leituras de contos

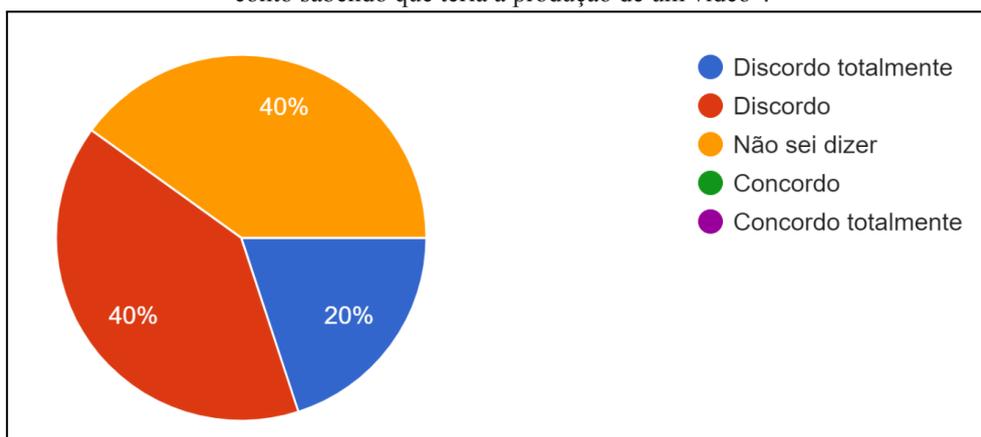
Inicialmente, podemos relembrar o objetivo geral desta pesquisa, que era “ identificar os benefícios através de processos avaliativos quanto ao uso de produção de histórias digitais em atividades de leituras de contos e no desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês”. A partir da percepção dos participantes, foram elencados quatro critérios, tais como dinamismo, motivação, engajamento e interesse. Com as perguntas formuladas, chegamos às seguintes considerações que podem ser vistas nos gráficos a seguir:

Gráfico 01 - Dinamismo: “O uso da produção de histórias digitais tornou **dinâmico** trabalhar uma atividade de leitura de um conto em inglês nas aulas”.



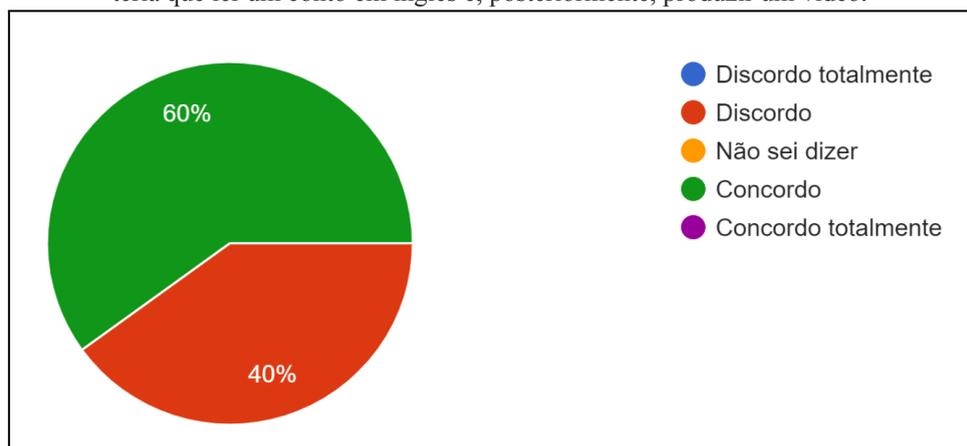
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 02 - Engajamento: “Eu me senti mais **engajado(a)** para participar de uma atividade de leitura de um conto sabendo que teria a produção de um vídeo”.



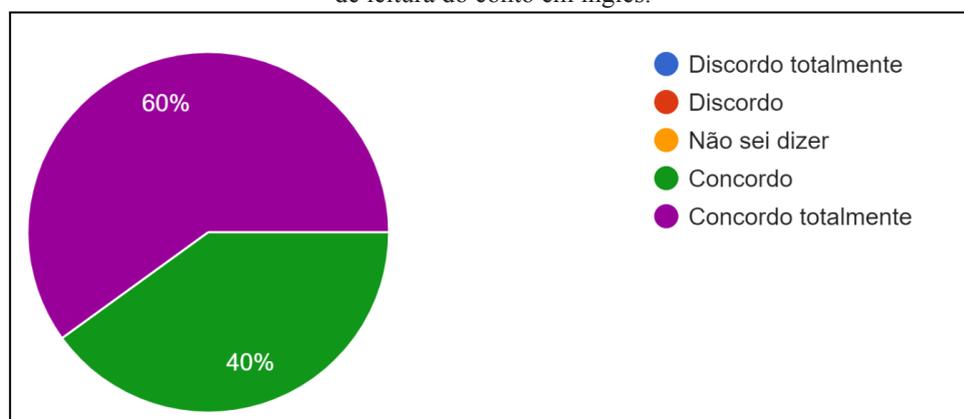
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 03 - Motivação: “Eu me senti mais **motivado(a)** para participar das atividades propostas sabendo que teria que ler um conto em inglês e, posteriormente, produzir um vídeo.”



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 04 - Interesse: Foi **interessante** utilizar ferramentas digitais para contar uma história após a atividade de leitura do conto em inglês.



Fonte: Elaboração própria.

Os gráficos nos mostraram que os resultados foram positivos. A maioria dos participantes relatou que se sentiram mais motivados para participar de uma atividade que iniciou com o conto e foi finalizada com um vídeo, concordaram em dizer que foi interessante fazer o uso de ferramentas digitais para a sua própria produção e concordaram em dizer que foi mais dinâmico a proposta de usar a HD para a leitura de um conto. Sendo assim, isso nos mostra que as atividades realizadas proporcionaram motivação, dinamismo para uma atividade de leitura e tornaram interessante para os participantes todo o processo de criação em que eles eram os protagonistas.

Sobre o engajamento, há algumas divergências. Observa-se um empate entre discordar e não saber dizer. Para entender melhor esse resultado, foi necessário verificar a resposta de forma individual desses participantes. Pode-se constatar que as opções escolhidas entre discordar e não saber dizer vieram daqueles que afirmaram em entrevista que foi um desafio a produção da HD e difícil a edição do vídeo. Poderemos observar essas considerações a partir dos excertos a seguir, quando se fez a seguinte pergunta: O que você achou da proposta de usar histórias digitais para trabalhar a leitura de um conto em inglês nas aulas?

Eu gostei da proposta. Achei interessante. Eu só achei particularmente difícil. Eu não era a pessoa da escola que fazia a edição dos vídeos, mas eu consegui me virar (Participante 03).

É uma atividade bem legal, mas para quem não tem muita experiência como eu relacionando nesta parte da criação do vídeo já fica mais complicado, mas é um projeto bem legal. Ajuda você a melhorar o seu inglês e você pode até ir inspirando outras pessoas a fazer isso. Eu achei que seria mais trabalhoso, mas acabou correndo bem. Apesar de eu não ter muita experiência em relação a isso, mas ocorreu bem (Participante 01).

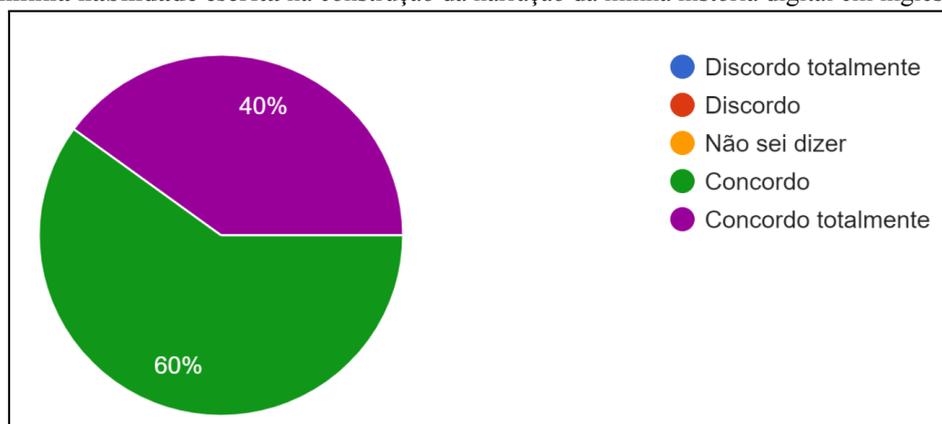
Ao final de cada sessão do *workshop*, eu recebia *feedback* informal através de comentários oralmente, que sempre foram positivos com tudo o que estava sendo ensinado para os participantes e foram enriquecendo o processo. No entanto, a novidade em “editar um vídeo” provavelmente pode ter influenciado nas suas respostas, embora, os dados obtidos se mostrem favoráveis ao que se almejava com as atividades propostas.

A seguir, veremos as habilidades linguísticas, ponto importante que precisou ser levado em consideração neste estudo, principalmente por se tratar do uso de uma língua estrangeira nas produções dos participantes.

4.5.2 As habilidades linguísticas

Nesta etapa do estudo, foi importante entender se o questionário de leitura, o *storyboard* e a narração em áudio foram úteis para o desenvolvimento linguístico dos participantes. Com as perguntas formuladas, chegamos às seguintes considerações, que podem ser vistas através dos gráficos a seguir:

Gráfico 05 - Escrita: “A atividade de escrita, o uso do *storyboard*, foi útil para eu **desenvolver e praticar a minha habilidade escrita** na construção da narração da minha história digital em inglês”.

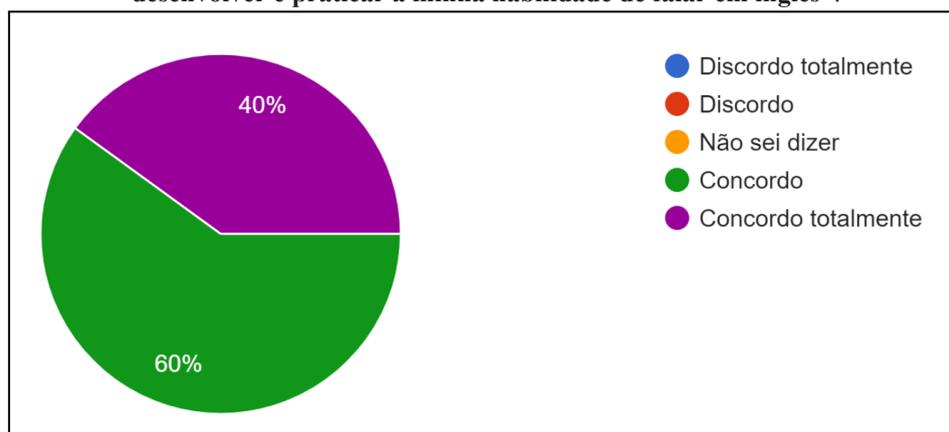


Fonte: Elaboração própria.

Primeiro, observa-se que os participantes concordam ou concordam totalmente que o uso do *storyboard* foi útil para o desenvolvimento da habilidade escrita. Durante a entrevista, alguns participantes relataram que o *storyboard* ajudou bastante a organizar as ideias, enquanto outro disse já ter conhecimento do *storyboard*, no entanto desconhecia as sequências narrativas que estavam presentes nele. Poderemos ver este relato a partir do excerto selecionado a seguir:

Não foi uma novidade para mim. Eu já tenho experiência em narrar coisas. Fazer esse planejamento em caixinha como no storyboard, sobre o que vai acontecer nisso ou naquilo e o que falar aqui, eu já tenho um pouco mais de experiência. Sobre as sequências narrativas, eu não conhecia, mas o storyboard, eu já tinha ciência de como funcionava. Só as sequências narrativas que foram uma novidade. Eu fiz uso das sequências narrativas para construir a minha história. No início eu fiz errado, mas depois eu consertei (Participante 01).

Gráfico 06 - Oralidade: “A atividade de produção oral, a narração do áudio na história digital, foi útil **para eu desenvolver e praticar a minha habilidade de falar em inglês**”.

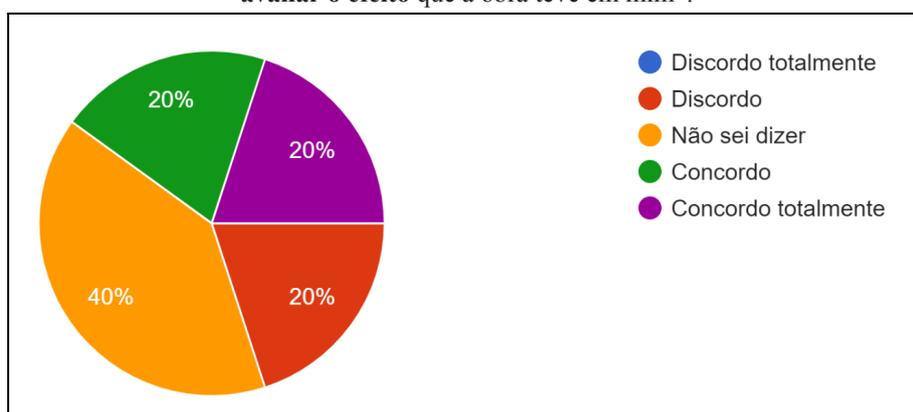


Fonte: Elaboração própria.

Na oralidade, podemos ver que as respostas foram bastante motivadoras, apesar dos participantes relatarem em entrevista ser desafiador ter que gravar e regravar áudio. No entanto, para alguns deles, ainda foi uma atividade divertida para ser realizada.

Eu fico um pouco nervoso porque eu sou uma pessoa ansiosa e um pouco insegura com essas coisas. Narrar, gravar, será que está bom, será que não está, mas eu gostei sim. Senti que foi tranquila, consegui me expressar. Eu pelo menos senti que eu consegui colocar as emoções que eu queria nas falas. Foi uma experiência legal. Talvez um pouco mais desafiadora. No geral foi bem divertido (Participante 03).

Gráfico 07 - Leitura: “A atividade de leitura, solicitada após a leitura do conto “*The Black Cat*”, foi útil para **avaliar o efeito** que a obra teve em mim”.



Fonte: Elaboração própria.

Por último, temos a atividade de leitura, ou seja, o questionário que buscou avaliar o efeito da obra nos leitores. Isso remete às percepções que surgem durante o ato de ler, é a interação entre leitura e leitor e a construção de sentidos. Observa-se que alguns concordam totalmente, outros concordam e tem aqueles que não sabem dizer. No entanto, durante a entrevista, os participantes relataram que gostaram de ler o conto em inglês e que não tiveram

dificuldades para realizar a leitura. Poderemos observar esse detalhe através do excerto a seguir:

Foi uma ótima experiência. Eu gostei bastante. Fazia muito tempo que eu não lia um texto em inglês e tive que descrever com as minhas palavras a partir do texto. Eu achei uma ótima atividade. Eu gostei. A leitura foi de boa. Eu não precisei recorrer a nenhum lugar. A leitura do conto não era difícil. As palavras que eu não conhecia eram fáceis de entender pelo contexto. Eu fiz a leitura sozinha primeiro e depois com o áudio e achei que ficou melhor. Passa a emoção que o autor quer passar para a gente. Eu gostei de ler com o áudio (Participante 4).

Os gráficos trazem respostas positivas quanto às atividades voltadas para as habilidades linguísticas. Dessa forma, considero que o próprio questionário de leitura e as sessões do *workshop* ajudaram a entender os sentidos que os participantes criaram com o conto “*The Black Cat*” e que foi possível avaliar o efeito da obra neles a partir das observações que foram feitas nas respostas deles do questionário e em conversa na sessão do *workshop*.

A seguir, veremos as concepções dos participantes sobre o que eles acharam mais interessantes nas atividades solicitadas.

4.5.3 Aspectos mais interessantes das atividades solicitadas

Foi importante compreender o que se tornou interessante de trabalhar nas atividades que foram solicitadas, a partir da perspectiva dos participantes. Para tanto, algumas opções de respostas foram colocadas de forma que eles pudessem expressar suas opiniões sobre seu processo de criação e produção. Destaco que, em todas as perguntas apresentadas nos gráficos abaixo, havia a opção “outro” e um espaço para ser preenchido de acordo com a opinião dos participantes, porém não foi selecionada por nenhum deles. A seguir, poderemos ver os resultados que foram obtidos sobre cada atividade:

Gráfico 08 - Aspecto mais interessante na atividade de leitura: “O que você achou de **mais interessante** na atividade de leitura?”.



Fonte: Elaboração própria.

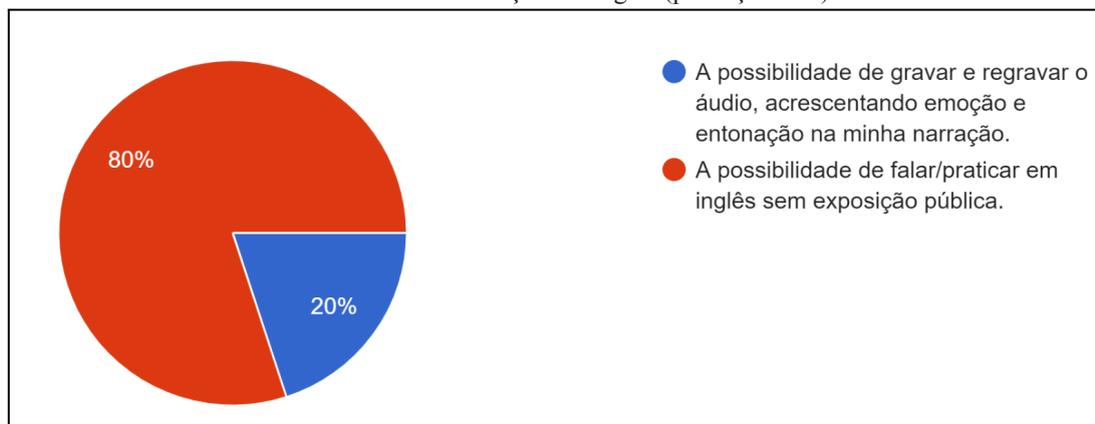
O processo da atividade de leitura envolvia tanto a leitura do conto “*The Black Cat*” quanto o questionário de leitura. Para entender o que foi mais interessante para os participantes nesse momento, colocaram-se ambos como opção de resposta. Observou-se que prevaleceu a primeira opção: ler e ouvir o áudio em inglês. Para entender melhor as considerações dos participantes sobre essa atividade, foi necessário verificar as entrevistas realizadas com eles. A seguir, poderemos observar alguns excertos selecionados que explanam essa experiência a partir da pergunta “Como foi a sua experiência em ler um conto de horror em inglês e responder uma atividade referente a sua leitura do conto também em inglês?”:

Eu tive uma certa dificuldade em algumas palavras e também nas minhas respostas, mas tirando isso, foi muito bom. Quando tinha palavras que eu não conhecia, eu tentava pesquisar o significado, mas algumas eu consegui pelo contexto. Eu também usei o áudio para ler a história. Foi diferente porque eu sempre tive um pouco mais de dificuldade no listening e, na leitura, eu acho que eu tenho uma facilidade (Participante 04).

Eu achei a leitura do texto bem tranquila. As palavras que eu não conhecia, eu pesquisava no dicionário. Sobre o questionário foi um pouco mais difícil porque eu tive que formular frases sobre o que eu achei da história, mas não foi nada complicado. Tive algumas dificuldades, mas nada demais. Inicialmente eu fiz somente a leitura porque eu esqueci que tinha o áudio e depois eu fiz a releitura com o áudio e foi melhor com o áudio (Participante 01).

O processo de atividade da oralidade consistia em narrar uma gravação em inglês. É uma atividade trabalhosa, pois é necessário paciência para gravar e regravar o áudio quando for necessário. Às vezes leva um tempo maior do que se espera, principalmente se a pessoa não tiver experiência, pois é importante observar se o volume da voz está adequado, se há barulho externo e se o áudio está na sequência correta da narração.

Gráfico 09 - Aspecto interessante na atividade de oralidade: “O que você achou de **mais interessante** na atividade de fala - narração em inglês (produção oral)?”.



Fonte: Elaboração própria.

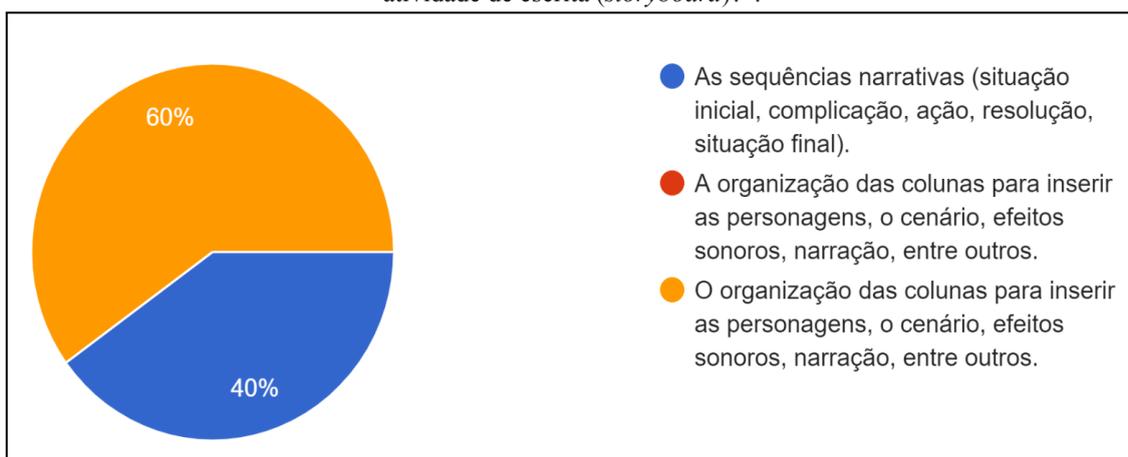
Como pode ser observado pelo gráfico acima, a possibilidade de usar a narração em HD como forma de praticar a oralidade sem exposição pública foi a opção mais escolhida entre os participantes. No entanto, foi possível observar que esse não foi um processo fácil. A seguir, veremos excertos dos relatos dos participantes na entrevista sobre essa atividade através da pergunta “Como foi a sua experiência em narrar oralmente uma história em inglês?”.

Foi trabalhosa essa parte de gravar. Tive que gravar várias vezes porque às vezes eu sentia que travava, dava uma pausa muito longa. Às vezes eu errava a palavra e eu tentava refazer (Participante 02).

Foi bem mais difícil do que eu esperava porque eu já tenho o costume de ficar narrando coisas, mas narrar em inglês me deixou um pouco mais nervoso. Tem também a questão da pronúncia e principalmente porque iria entrar num projeto que eu estava trabalhando. Com certeza ajudou a praticar a língua inglesa (Participante 04).

O processo de atividade de escrita envolvia o *storyboard*. Estavam presentes na atividade as sequências narrativas e as colunas que formavam o *storyboard* a ser preenchido com os elementos da história dos participantes. Retomo que ambos foram explanados nas sessões do *workshop*. Era importante os participantes saberem como preencher as colunas com informações corretas e que os ajudassem a construir a sua própria HD.

Gráfico 10 - Aspecto mais interessante na atividade de escrita: “O que você achou de **mais interessante** na atividade de escrita (*storyboard*)?”.



Fonte: Elaboração própria.

A partir do gráfico acima, observou-se que os participantes, em sua maioria, optaram por selecionar as colunas do *storyboard* como o aspecto mais interessante. Esse detalhe é importante quando lembramos que o *storyboard* foi criado para auxiliar a produção da HD além de praticar a escrita em inglês. Na entrevista podemos ver alguns relatos sobre como foi essa atividade através da pergunta “Como foi a sua experiência em utilizar um *storyboard* para organizar uma história digital e escrever uma história simples e curta em inglês?”:

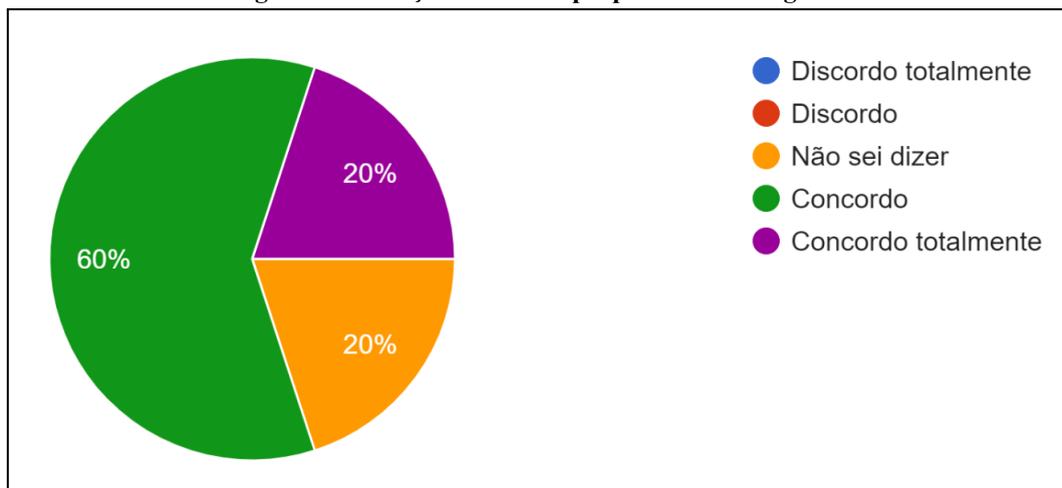
Me ajudou a organizar as ideias porque quando a gente vai escrevendo, vai aparecendo um monte de ideias. O storyboard me ajudou a colocar parte por parte e não me perder muito (Participante 02).

Eu me senti uma criança no modo bom porque fez com que a minha criatividade viesse à tona. Hoje em dia não é muito comum ela vir, mas eu me senti muito feliz fazendo. Eu fiquei muito animada quando eu descobri que a gente teria que fazer uma história, poder criar uma história. Eu gostei bastante (Participante 04).

Outro ponto importante a ser observado no processo da atividade de escrita foi como as sequências narrativas foram recebidas pelos participantes. Inicialmente, pode ser entendido como um assunto complexo a ser trabalhado com os alunos, mas as histórias que foram entregues por eles, mostraram que é possível e necessário fazer o aluno entender o que são as sequências narrativas de forma a ajudá-los no seu próprio processo de escrita criativa.

Poderemos ver o resultado dessa experiência através do gráfico a seguir:

Gráfico 11 - O uso do *storyboard*: “O uso do *storyboard* organizado em sequências narrativas (situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final) me ajudou a **compreender melhor a composição do conto** e a **organizar a criação da minha própria história digital**”.



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico nos mostra um resultado positivo entre os participantes. Isso demonstra que uma atividade com as sequências narrativas não foi algo complexo para ser feito por eles. Na entrevista, temos alguns relatos dos participantes sobre como foi realizar essa atividade através da pergunta “De acordo com a sua avaliação, o que você aprendeu neste *workshop* diferente do que você acreditava que já sabia ou se você descobriu uma nova habilidade?”.

Eu aprendi sobre storytelling, sobre a construção da história, achei interessante saber essa divisão das partes. Antes eu tinha dúvida sobre o que é o momento de ação, situação inicial. Aí construir a história me ajudou a distinguir melhor essas partes. Eu tenho interesse em construir histórias, mas eu nunca fiz isso. Agora eu tenho uma orientação melhor sobre como construir uma história. Acho que eu descobri que eu consigo editar um vídeo (Participante 03).

Principalmente a questão da sequência narrativa. Eu tinha um pouco de conhecimento, mas não sabia exatamente como trabalhar isso antes dessa experiência (Participante 01).

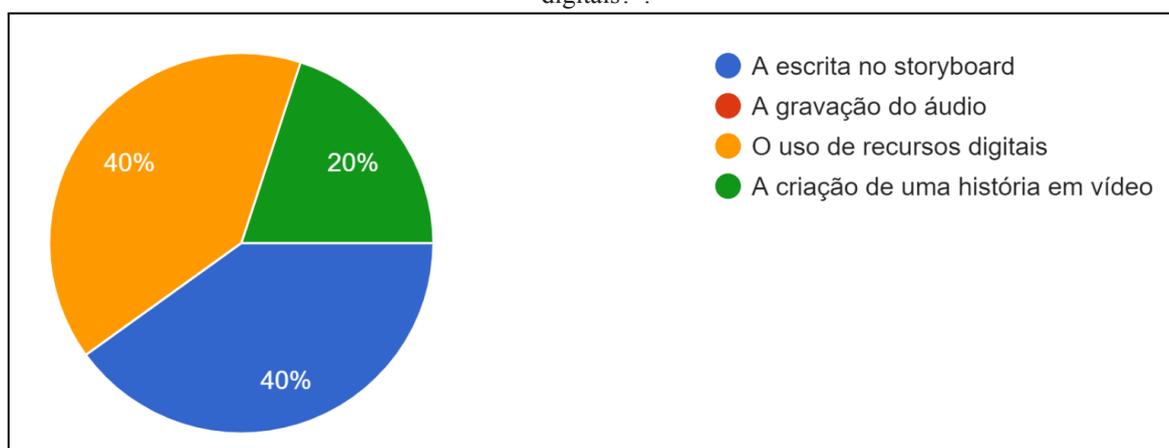
É importante mencionar que, nas sessões de *workshop*, eles aprenderam sobre as sequências narrativas e juntamente comigo fizeram a identificação delas no conto “*The Black Cat*”. Somente após essa sessão que os participantes começaram a escrever a sua própria narrativa. Sendo assim, proporcionou-se uma nova experiência para eles.

A seguir, veremos as concepções dos participantes sobre o trabalho que tiveram com a produção das HD.

4.5.4 O trabalho com a produção das HD

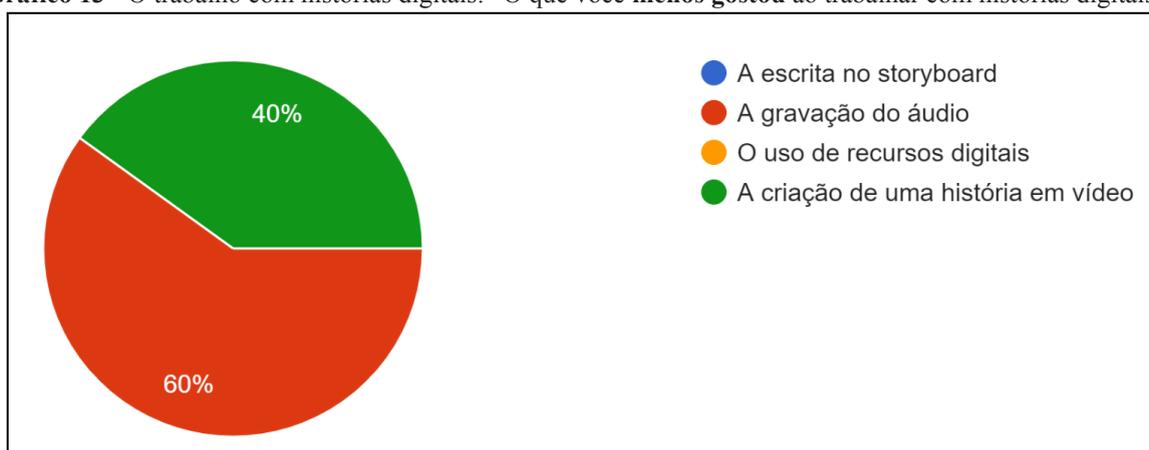
Sabe-se que todas essas atividades foram finalizadas com a produção de uma HD. Entender o que os participantes mais gostaram ou menos gostaram foi importante para verificar como todo esse processo de criação foi recebido por eles e o que pode ser repensado para melhorar esse trabalho. A partir dessa percepção, novas estratégias podem surgir para facilitar o uso de HD quando se reflete sobre a transmodalização intermodal na sala de aula. Os gráficos a seguir nos ajudam a refletir sobre esses pontos, e é importante destacar que, dentre as perguntas apresentadas, todas tiveram a opção “outros” para que os participantes pudessem colocar diferentes respostas.

Gráfico 12 - O trabalho com as histórias digitais: “O que você **mais gostou** ao trabalhar com histórias digitais?”.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 13 - O trabalho com histórias digitais: “O que você **menos gostou** ao trabalhar com histórias digitais?”.



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que, na primeira pergunta que aparece no gráfico acima, a gravação do áudio não foi escolhida por nenhum dos participantes. Essa mesma colocação pode ser relacionada com a pergunta do segundo gráfico, que questiona o que os participantes menos

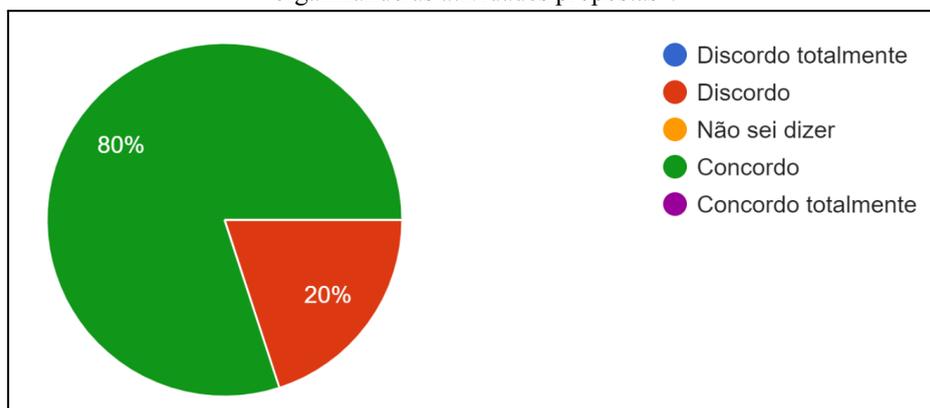
gostaram. Mais uma vez vemos a gravação do áudio entrar nessa discussão. Isso nos mostra que seria necessário repensar como fazer os alunos se sentirem mais motivados a trabalhar com essa ferramenta de criação. Portanto, o objetivo seria repensar o que fazer com a gravação do áudio para que se tornasse uma atividade prazerosa e dinâmica, por exemplo, proporcionar um letramento digital, uso de oficinas ou *workshops* mais longos, entre outros.

A seguir, veremos as concepções dos participantes sobre o uso da rubrica como ferramenta de avaliação.

4.5.5 O uso da rubrica como ferramenta de avaliação

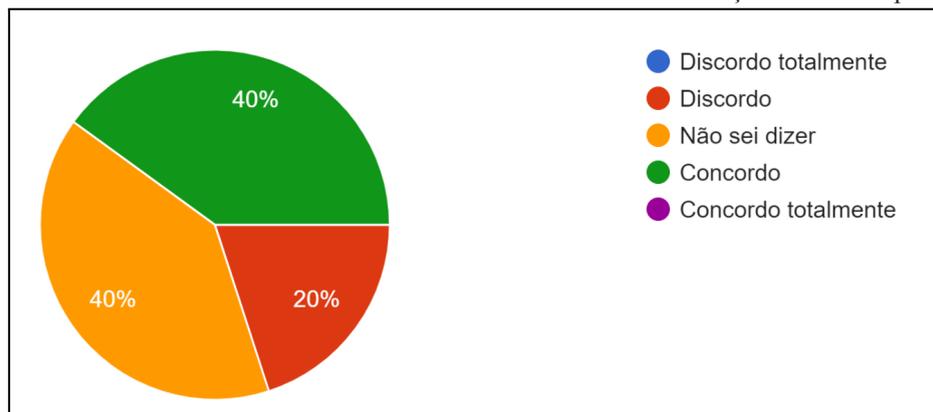
Uma ferramenta que foi comentada várias vezes neste estudo foi a rubrica. No processo de avaliação, o professor cria a rubrica de acordo com os critérios e descrições que observa como necessários para o objetivo da atividade solicitada. O aluno, por sua vez, precisa conhecer o que compõe essa rubrica. Para este estudo, a rubrica foi compartilhada com os alunos no grupo de *WhatsApp*. Ao final de cada sessão, a rubrica era colocada no grupo e era solicitado que eles fizessem a leitura dessa ferramenta para que tivessem conhecimento da forma como seriam avaliados em cada atividade. A seguir, veremos os resultados através dos gráficos que nos mostram como foi essa experiência:

Gráfico 14 - O uso das rubricas: “As rubricas foram úteis para me ajudar a avaliar como eu estava produzindo e organizando as atividades propostas”.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 15 - O uso das rubricas: Utilizar a rubrica como forma de avaliação foi melhor para mim.



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que os participantes, em sua maioria, nos trazem resultados positivos sobre o uso da rubrica como forma de avaliação. Os participantes que responderam “discordo” posteriormente explicaram em entrevista que, no momento em que responderam o questionário, eles não lembravam o que era rubrica. No entanto, utilizei o momento da nossa conversa para mostrar-lhes o que era e fazê-los lembrar a ferramenta. Sendo assim, veremos algumas considerações levantadas por eles com os excertos a seguir através da pergunta “Como foi a sua experiência em utilizar rubricas como forma de avaliação? Já tinha usado antes?”:

Eu achei muito importante para saber onde o aluno está, qual parte ele está, saber para onde ir; tomar um norte. Nunca usei como forma de avaliação antes (Participante 02).

Com certeza é um instrumento que ajuda na organização e preparação de uma atividade. Saber o que fez certo ou errado e saber como melhorar na próxima. Acho que é um método mais fácil tanto para o professor quanto para o aluno. Mas, eu nunca tinha usado antes como forma de avaliação (Participante 01).

Os dados apresentados aqui nos mostraram que, apesar de algumas dificuldades relatadas pelos participantes, os resultados obtidos com esta proposta de atividade, que faz uso da transmodalização intermodal, foram em sua maioria positivos. Por uma questão de brevidade e objetividade quanto ao que se queria apresentar, optou-se por selecionar apenas alguns gráficos e excertos.

4.6 Síntese do capítulo

Neste capítulo, apresentei a análise dos dados obtidos através dos instrumentos de pesquisa e as informações provenientes dos documentos selecionados para este estudo. Para tanto, foram organizadas cinco subseções que contemplaram: as informações obtidas através

da BNCC e QECR provenientes da pesquisa documental e bibliográfica, a compreensão leitora e o questionário, a produção escrita e o questionário, a produção oral, a entrevista e o questionário de avaliação e reflexão do *workshop*.

Os dados obtidos e as informações coletadas através dos documentos foram analisadas com teor interpretativista conforme mencionado na subseção 2.1 A natureza da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto literário contribui para a formação dos alunos na construção de leitores críticos e reflexivos quanto aos aspectos sociais, culturais e políticos que fazem parte de uma história. É interessante observar as colocações que os alunos depositam numa roda de conversa, este é um momento de interação entre aluno e professor, pois dialogam entre si sobre as suas percepções da leitura, suas opiniões e os sentidos do texto. Esses momentos precisam ser vivenciados na escola porque, por muitas vezes, é nesse ambiente que os alunos iniciam seu mundo na leitura.

Enquanto professora que atuou tanto na escola pública quanto em cursos de inglês, sempre procurei refletir sobre as minhas práticas. A leitura, a escrita, a oralidade e a compreensão auditiva são habilidades linguísticas que têm a mesma importância na aprendizagem do aluno, embora alguns prefiram focar apenas em uma habilidade, de acordo com a minha experiência em sala de aula. Entretanto, tenho a motivação de incentivar a leitura de textos literários em sala de aula, de preferência em inglês, ao mesmo tempo em que reflito sobre nós vivemos num mundo bastante conectado, que faz uso de muitos aplicativos, recursos digitais, com informações que chegam a qualquer momento de diferentes lugares do mundo e muitas redes sociais. As inovações tecnológicas presentes atualmente me fizeram questionar como poderia dinamizar a leitura de textos literários em inglês de forma que inserisse o aluno nessa sociedade semiotizada, conforme Rojo (2009) define, e o fizesse desenvolver tanto a habilidade de leitura quanto a habilidade de escrita e oralidade. Para tanto, as histórias digitais, quando me foram apresentadas, surgiram como o objeto que serviria de ponte para integrar todas as habilidades linguísticas em uma única proposta.

Neste estudo, tivemos uma sequência de atividades que iniciou com a leitura do conto “*The Black Cat*” e, posteriormente, finalizou com a produção de uma história digital de autoria dos próprios participantes. Para tanto, iniciei esta pesquisa, com o objetivo geral de identificar os benefícios através de processos avaliativos quanto uso de produção de histórias digitais em atividades de leituras de contos e no desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês. Para chegar às considerações em relação ao objetivo geral, coloquei três objetivos específicos com as suas respectivas perguntas, que ajudaram a compor as respostas dos questionamentos levantados para esta pesquisa.

Para o primeiro objetivo específico, considerou-se investigar como as habilidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade poderiam ser avaliadas durante o processo de criação de uma história digital. Para tanto, perguntou-se: “Quais são os possíveis

procedimentos e critérios para avaliar as habilidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade através da produção de histórias digitais?”

Para construir uma resposta, recorreu-se a Dougan (2021), que busca nos mostrar a forma mais comum de avaliar uma história digital; sendo assim, chegamos ao entendimento que é através do uso de rubricas. Para elaborar as rubricas, recorreu-se a Ludke (2003), que nos diz que a rubrica se estabelece através de uma lista de critérios para a avaliação dos trabalhos. Em Brookhart (2013), que nos mostra a distinção entre rubricas descritivas ou analíticas e holísticas, optou-se pelas rubricas descritivas que deram mais espaço criativo para escrever os critérios de avaliação separadamente. Para os critérios, procurou-se o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2020), que nos traz diversos quadros em relação ao desenvolvimento linguístico das quatro habilidades pertinentes ao ensino de línguas e que servem como auxílio para os professores para coordenar os seus trabalhos.

Para o segundo objetivo específico, considerou-se propor uma metodologia que pudesse implementar o uso de atividades de leitura de conto em inglês envolvendo as habilidades linguísticas de escrita e oralidade para, posteriormente, unir-se à produção de histórias digitais. Sendo assim, perguntou-se: “De que forma uma atividade de leitura de conto em inglês, envolvendo as habilidades linguísticas de escrita e oralidade, a produção de histórias digitais pode ser implementada em aulas de inglês?”.

Para construir uma resposta, recorreu-se aos estudos sobre transmodalização intermodal em pesquisas de Ghirardi (2017) e Genette (2010), que nos mostram a possibilidade de transpor um modo para outro, neste caso, do conto às histórias digitais, tornando possível, portanto, a realização das atividades que foram propostas. Para elencar essas atividades dentro de uma metodologia, todas foram organizadas em uma sequência didática. Em Torres, Ponce e Pastor (2012, p. 03), vimos que uma sequência didática é “um grupo de atividades planejadas e organizadas por um professor para atingir um objetivo de aprendizagem”. Para chegar a esse objetivo, foi necessário um *workshop* dividido em quatro sessões pois, através de pesquisas como a de Smeda, Dakich e Sharda (2014), vimos que é a forma mais comum de realizar atividades com histórias digitais com os alunos. Portanto, conclui-se que, partindo da ideia de transmodalização intermodal, a metodologia apresentada neste estudo através da sequência didática pode ser utilizada ou revisada por outros professores e pesquisadores que queiram trabalhar com textos literários e histórias digitais.

Para o terceiro objetivo específico, considerou-se descrever as percepções dos participantes sobre as ações propostas. Portanto, questionou-se: “Quais são as percepções dos

alunos sobre o uso de histórias digitais com atividades de leitura de contos em inglês envolvendo as habilidades linguísticas de escrita e oralidade?”

Pensando em chegar a uma resposta, elaborou-se o questionário de avaliação e reflexão do *workshop* e o roteiro de entrevista. Questionou-se sobre o trabalho pertinente à transmodalização intermodal em relação ao processo de utilizar um conto em uma atividade de leitura em inglês que tem as histórias digitais como produto final para entender os benefícios encontrados, o desenvolvimento e a prática das habilidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade, os aspectos mais interessantes das atividades propostas, o uso das rubricas, o uso dos recursos digitais e como foi para os participantes toda essa experiência. Os dados analisados através dessas ferramentas utilizadas foram positivos em sua maioria. Coloca-se que os dados foram satisfatórios em relação ao que foi proposto e os participantes entrevistados relataram de forma muito motivadora o que foi solicitado para eles produzirem. Portanto, entende-se que o proposto neste estudo é pertinente para o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso o inglês.

Após apresentar as considerações obtidas através dos objetivos específicos, retomo o objeto geral no qual questiona-se: “Com base nos processos avaliativos, quais são os benefícios identificados quanto ao uso da produção de histórias digitais em atividades de leitura de contos e no desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês?”

Através das análises feitas nos questionários, entrevistas e produção das atividades propostas aos participantes, entende-se que foi mais dinâmico utilizar as histórias digitais em consonância à leitura de um conto, houve mais motivação para participar das atividades, observou-se que houve engajamento ao entender que todos cumpriram o que foi solicitado dentro do prazo e demonstraram interesse em utilizar todas as ferramentas que foram apresentadas nas sessões de *workshop*, pois queriam entender, aprender, saber onde encontrar. Além disso, proporcionou aos participantes a elaboração de uma produção de autoria própria na qual eles pesquisaram, organizaram, escreveram e selecionaram os modos e os recursos semióticos que fizeram a composição das narrativas que sentiram vontade de expor. Observou-se que houve o desenvolvimento das habilidades linguísticas que foi tanto observado por mim como pesquisadora quanto por eles através de uma autopercepção do que desenvolveram nas atividades e compartilharam em entrevista. Por último, coloco que o uso das rubricas elaboradas para este estudo foram essenciais para avaliar as produções dos participantes e peça fundamental que ajudou na análise dos dados obtidos, além dos instrumentos utilizados.

Durante a realização da pesquisa, ocorreram algumas limitações. Apresento algumas delas a seguir:

- Não ver o rosto dos participantes durante as sessões do *workshop* e, para minimizar essa situação, o padlet serviu como ferramenta de apresentação da turma, mas alguns não quiseram compartilhar suas fotos e, mesmo assim, eles foram incentivados a escrever uma mensagem para os demais participantes e fazer perguntas para eles na aba de comentários das publicações.
- Por não serem meus alunos e não entender suas dificuldades inicialmente, embora os participantes tenham demonstrado se sentir bem com a minha presença.
- Foi realizada durante a pandemia, o que tornou um pouco mais difícil o contato físico.
- Algumas respostas dos questionários e entrevistas foram muito breves, mas foi possível entender as suas opiniões e percepções.

Este estudo caracterizou-se como complexo pela forma como seria apresentado o desenvolvimento linguístico dos participantes. Envolver todas as habilidades linguísticas em uma única proposta de atividade é bastante desafiador. Para futuros estudos, vejo que há outros desdobramentos que a avaliação das habilidades linguísticas através do uso de histórias digitais pode proporcionar em novas pesquisas. Cada habilidade linguística tem suas particularidades que proporcionariam dados interessantes para o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira que não poderiam ser totalmente contemplados somente neste estudo. Além disso, tem-se o desenvolvimento de diferentes competências relacionadas ao uso de vários modos e recursos semióticos que também merece ser levado em consideração. O assunto é denso e varia de acordo com os objetivos pretendidos. Por fim, coloco que é importante questionar-se sobre como tornar o uso de histórias digitais mais simples para o professor que deseja usar na sua sala de aula, mas que lida com muitas turmas e muitos alunos.

Finalizo as considerações finais deste estudo colocando que almejo que mais propostas voltadas para o incentivo de leitura de textos literários, a multimodalidade e avaliação pertinentes a eles sejam mais contempladas na minha prática docente e em futuras pesquisas que eu venha desenvolver, sendo assim promover os multiletramentos no ensino e aprendizagem de inglês.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBERSOLD, J.; FIELD, M. **From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms**. 7. ed. USA: Cambridge University Press, 1997.

BAKAR, R. Digital Storytelling: an Influential Reading Comprehension and Creativity Tool for the 21st Century Literacy Skills. **Journal of English Language Teaching Innovations and Materials**, Malaysia, v. 01, n. 02, p. 49-53, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336505569_Digital_Storytelling_an_Influential_Reading_Comprehension_and_Creativity_Tool_for_the_21st_Century_Literacy_Skills. Acesso em: 4 mar. 2022.

BARBOSA, V; ARAÚJO, A; ARAGÃO, C. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, ed. 04, p. 623-650, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/pM68n9gfxmRZZzVVRzvdSBC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2023.

BATISTA, C. A escrita de si: O gênero autobiográfico. In: EUFRAUSINO, C; BOLFARINE, M. **Ensino de língua inglesa através do texto literário II: Irlanda**. São Paulo: [s.n], 2021. p. 13-26. Disponível em: http://www.abeibrasil.org/uploads/5/4/1/7/54176641/livro_ensino_de_lingua_inglesa_atraves_do_texto_literario_ii_irlanda_final_compressed.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

BIAGIOTTI, L. **Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações**. In: **Congresso Brasileiro de Educação a Distância**. [S. l.]: [s.n], 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=462897>. Acesso em: 16 maio 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.

BOTTING, F. Horror. In: ROBERTS, Marie Mulvey. **The Handbook to Gothic Literature**. NYU Press, 1998. p. 123-131.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BROOKHART, S. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. USA: ASCD, 2013. 159 p. E-book.

CAMPOS, L. “O gato preto” de Poe: uma nova visão para um clássico. **Revista de Letras**, São Paulo, v. 55, ed. 2, p. 99-116, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/view/8681>. Acesso em: 15 maio 2023.

COELHO, M. Lendo contos de literatura irlandesa. In: EUFRAUSINO, C; BOLFARINE, M. **Ensino de língua inglesa através do texto literário II: Irlanda**. São Paulo: [s.n], 2021. p. 27-40. Disponível em: http://www.abeibrasil.org/uploads/5/4/1/7/54176641/livro_ensino_de_lingua_inglesa_atraves_do_texto_literario_ii_irlanda_final_compressed.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 144 p.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment - Companion Volume**. Strasbourg, 2020. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Acesso em: 31 maio 2023.

COUTINHO, L. **O horror e o terror em “The black cat”**. 2018. 42 p. Monografia (Licenciado em Letras – Inglês), Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/12437/1/LFSC26102018.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

CRESWELL, J.; POTH, N. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches**. 4th edition. ed. USA: SAGE Publications, Inc, 2018. 839 p.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas**, Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/diretrizes_pedagogicas_cil.pdf. Acesso em: 25 fev 2022.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 3rd edition. ed. USA: The SAGE Publications, 2005. 1210 p.

DOUGAN, B. **The Educational Uses of Digital Storytelling Website**, 2021. Disponível em: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu>. Acesso em: 18 nov 2021.

EARL, L. M. (2013). **Assessment for learning; assessment as learning: Changing practices means changing beliefs**. In: Education Bureau (Ed.), Assessment and learning (Issue 2, pp. 1-5). Hong Kong: The Hong Kong Government Printer.

ESTEVEZ, L. **Literatura nas sombras: usos do horror na ficção brasileira do século XIX**. 2014. 250 p. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/47816401-Literatura-nas-sombras-usos-do-horror-na-ficcao-brasileira-do-seculo-xix.html>. Acesso em: 7 maio 2023.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 147 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. **Language Assessment Quarterly**, v. 9, n. 2, p. 113-132, 2012.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos**. São Paulo: Viva Voz, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/238363782/170706514-Palimpsestos-Gerard-Genette-Ver-Brasileira-VIVA-VOZ#>. Acesso em 16 maio 2023.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos**. São Paulo: Viva Voz, 2006. Disponível em: <https://www.yumpu.com/en/document/read/52506817/genette-gerard-palimpsestos-a-literatura-de-segunda-maopdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

GHIRARDI, A. Letramento literário multimodal e intermediário: a construção do leitor/scriptor de uma nova mídia. **Linha D'água (Online)**, São Paulo, v. 30, ed. 02, p. 51-69, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/131654/135264/272902>. Acesso em: 30 maio 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 15/05/23.

GOTLIB, N. **A teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/nadia-battella-gotlib-teoria-do-conto-pdf-free.html>. Acesso em: 12 abr. 2022.

GREEN, L. Language learning through a lens: The case for digital storytelling in the second language classroom. **School Libraries Worldwide**, USA, v. 19, ed. 2, p. 23-36, 2013. Disponível em: http://www.lucysantosgreen.com/uploads/6/8/3/3/6833178/final_article_file_slw-libre.pdf. Acesso em: 5 mar. 2022.

HART, J. **The art of the storyboard: A filmmaker's introduction**. 2. ed. USA: Elsevier, 2008. 203 p. Disponível em: https://mahithinsidious.files.wordpress.com/2012/01/reference-book_1.pdf. Acesso em: 3 maio 2022.

HERRON, Carol; YORK, Holly; CORRIE, Cathleen; COLE, Steven. A Comparison Study of the Effects of a Story-based Video Instructional Package Versus a Text-based Instructional Package in the Intermediate-level Foreign Language Classroom. **CALICO Journal**, 23, v. 2, p. 281-307, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228663262_study_of_the_effects_of_a_story-based_video_instructional_package_versus_a_text-based_instructional_package_in_the_intermediate-level_foreign_language_classroom. Acesso em: 30 maio 2023.

KIM, SoHee. Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. **Language Learning & Technology**, v. 18, n. 2, p. 20–35, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287614640_Developing_autonomous_learning_for_oral_proficiency_using_digital_storytelling. Acesso em: 30 maio 2023.

HOGLE, J. E. **The Cambridge Companion to Gothic Fiction**. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 1-20. Disponível em: http://assets.cambridge.org/97805217/91243/frontmatter/9780521791243_frontmatter.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**. London: Routledge, 2006.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication. In: SNYDER, I. (Ed). **Page to screen: talking literacy into electronic era**. New York: Routledge, 1998. p. 53-79.

LEFFA, V. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LUCKESI, C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. 01. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 231 p.

LUDKE, M. Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, J; ESTEBAN, M. **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 67-80.

MANGAL, S. K; MANGAL, S. **Assessment for learning**. 01. ed. India: PHI Learning, 2019. 352 p.

MANHÃES, R *et al.* Histórias em quadrinhos e *storyboard*: Uma análise comparativa, p. 2269-2280. In: **Anais do 13º Congresso Pesquisa e Desenvolvimento em Design (2018)**. São Paulo: Blucher, 2019.

MARCONI, M; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MELLO, A *et al.* **Metodologia da pesquisa**. Palhoça: Unisulvirtual, 2006. 132 p

MOITA LOPES, L. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução (1). **D.E.L.T.A.**, [S.I], v. 10, ed. 2, p. 299-338, 1994.

NATION, I. S. P. **Teaching ESL/EFL Reading and Writing**. New York: Routledge, 2009.

NEVES, C. A. de B. .; BUNZEN JÚNIOR, C. dos S. Letramentos literários na contemporaneidade: criticidade e subversão. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 608–611, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8667395>. Acesso em: 31 maio. 2023.

NORMANN, A. **Digital storytelling in second language learning: a qualitative study on students,, reflections on potentials for learning**. 2011. 125 p. Dissertação (Master's thesis in didactics for English and foreign languages) - Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, 2011. Disponível em: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270258/445952_FULLTEXT01.pdf?sequence=1. Acesso em: 19 jan. 2022.

OHLER, J. **Digital storytelling in the classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity**. Thousand Oaks, California: Corwin press, 2008.

PACHECO, V. Leitura como prática comunicativa. In: EUFRAUSINO, C; BOLFARINE, M. **Ensino de língua inglesa através do texto literário II: Irlanda**. São Paulo: [s.n], 2021. p. 77-86. Disponível em: http://www.abeibrasil.org/uploads/5/4/1/7/54176641/livro_ensino_de_lingua_inglesa_atraves_do_texto_literario_ii_irlanda_final_compressed.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

PADILHA, R. **Uso das rubricas na autoavaliação e na avaliação por pares: contribuições e desafios**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23627>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PATIAS, N.; HOHENDORFF, J. **Critérios de Qualidade Para Artigos De Pesquisa Qualitativa**. *Psicologia em Estudo*, [S.I.], v. 24, p. 1-14, 2019.

PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, F. **Educação de Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero**. Salvador: Edufba, 2019.

PERNA, C. L.; LAITANO, P. E. O clássico Edgar Allan Poe. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.44, n.2, p.7-10, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/6021/4337/20018>. Acesso em: 15 maio 2023.

PREDIGER, A; KERSCH, D. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, ed. 64, p. 209-227, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3419/2565>. Acesso em: 30 maio 2023.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276 p.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Breve história da evolução do construto proficiência em línguas. **Em aberto**, Brasília, v. 32, ed. 104, p. 27-44, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334904119_Breve_historia_da_evolucao_do_construto_proficiencia_em_linguas. Acesso em: 14 jun. 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Questionando os questionários: uma autoanálise. In: CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. (Org.) **Perspectivas educacionais para o ensino de línguas**. Londrina: EDUEL, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O CONCEITO DE LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS: ORIGEM DE RELEVÂNCIA PARA O CONTEXTO BRASILEIRO. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Goiânia, v. 22, n. 1, 2018.

DOI: 10.5216/lep.v22i1.54474. Disponível em:

<https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/54474>. Acesso em: 5 jun. 2023.

QUEIROZ, G. **Proposta Multimodal de uso de Vídeos Online no Planejamento de Tarefas para o Ensino de Português para Estrangeiros**. 2015. 137 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20984/1/2016_GlauberRodriguesdeQueiroz.pdf.

Acesso em: 30 maio 2023.

REICHMANN, B. Variações intermediáticas: adaptação como transposição cômica e como animação de contexto cultural. **Crítica Cultural - Critic**, Palhoça, SC, v.10, n.2, p. 269-281, jul./dez. 2015. Disponível em:

https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/315

5. Acesso em: 31 maio 2023.

RIBEIRO, A. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021. 184 p.

RIBEIRO, M.; AZEVEDO, A.. Por uma introdução à teoria da multimodalidade: uma abordagem panorâmica para professores de língua(gem). **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 17, ed. 1, p. 15-38, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/9026>. Acesso em: 15 maio 2023.

RIOS-REGISTRO, E.; CRISTOVÃO, V. A Haunted House: elementos constitutivos para o ensino. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 35, ed. 03, p. 245-255, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/15649>.

Acesso em: 14 abr. 2022.

ROBERTS, J. L. **Cliff notes on: Poe's Short Stories**. Lincoln: University of Nebraska, 1980. p. 2-3.

ROBIN, B. The Educational Uses of Digital Storytelling. **Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference**, Chesapeake, p. 709-716, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228342171_The_educational_uses_of_digital_storytelling. Acesso em: 10 jan. 2022.

ROBIN, B.; MCNEIL, S. **What Educators Should Know about Teaching Digital Storytelling**. **Digital Education Review**, Spain, v. 47, p. 220-228, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249901075_Digital_Storytelling_A_Powerful_Technology_Tool_for_the_21st_Century_Classroom. Acesso em: 10 jan. 2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?**. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

SANTOS, V. Transmodalização intermodal em O cemitério, de Stephen King e Pet Sematary, de Ramones. **Building the way**, Goiás, v. 10, ed. 1, p. 161 - 175, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/buildingtheway/article/view/10483>. Acesso em: 31 maio 2023.

SANTOS, M; KERSCH, D. Novos tempos requerem novas práticas: projetos, multiletramentos e avaliação. *In*: SANTOS, M; FETTERMANN, J; KERSCH, D. **Multiletramentos e práticas avaliativas no ensino de línguas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. p. 23 - 38.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. *In*: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. R. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SHELLEKENS, L *et al.* A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). **Elsevier**, The Netherlands, v. 71, ed. 51, p. 01-16, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355576287_A_scoping_review_on_the_notions_of_Assessment_as_Learning_AaL_Assessment_for_Learning_AfL_and_Assessment_of_Learning_AoL. Acesso em: 31 maio 2023.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SILVA, S. Entre encantos e maldições: Contos de fadas e a defesa da identidade. In: EUFRAUSINO, C; BOLFARINE, M. **Ensino de língua inglesa através do texto literário II: Irlanda**. São Paulo: [s.n], 2021. p. 53-76. Disponível em: http://www.abeibrasil.org/uploads/5/4/1/7/54176641/livro_ensino_de_lingua_inglesa_atraves_do_texto_literario_ii_irlanda_final_compressed.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

SMEDA, N.; DAKICH, E.; SHARDA, N.. The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. **Smart Learning Environments**, [S.I], v. 1, ed. 6, p. 1-21, 2014. Disponível em: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-014-0006-3#citeas>. Acesso em: 9 fev. 2022.

SMITH, A. **Gothic Literature**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007. p. 1-25. Disponível em: https://kupdf.net/download/andrew-smith-gothic-literature-edinburgh-critic-bookfi-org_58ff7b02dc0d60657e959e97_pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

SOUSA, A. **Sequências Didáticas Para Desenvolvimento e Avaliação da Oralidade em Inglês Língua Estrangeira: proposta para Contexto de Aprendizagem por Ciclos à luz da Avaliação Orientada para Aprendizagem**. 2021. 253 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada: Processos formativos de Professores e Aprendizes de Línguas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42948>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2013. p. 101-107. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

STAM, R. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Revista Ilha do Desterro**, Santa Catarina, ed. 51, p. 19-53, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19>. Acesso em: 31 maio 2023.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STIGGINS, Rick. **Assessment literacy**. Phi Delta Kappan, v.72, p. 534-539, 1991.

TAYLOR, L. Developing assessment literacy. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 29, p. 21-36, 2009.

TORRES, A.; PONCE, E.; PASTOR, M. Digital Storytelling as a Pedagogical Tool within a Didactic Sequence in Foreign Language Teaching. **Digital Education Review**, Spain, v. 22, p. 1-18, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323918635_Digital_storytelling_as_a_pedagogical_tool_within_a_didactic_sequence_in_foreign_language_teaching. Acesso em: 11 fev. 2022.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

TUMOLO, C. Histórias Digitais Como Recurso Para Ensino/Aprendizagem De Inglês Como Língua Estrangeira. **Revista Estudos Anglo-Americanos**, Florianópolis, ed. 43, p. 101-117, 2015. Disponível em: <https://ppgi.paginas.ufsc.br/files/2015/11/REAA-43-5.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

VALENTIM, L. Teoria do conto: uma introdução. **Sociopoética**, Campina Grande, v. 02, ed. 22, p. 43-53, 2020. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/SOCIOPOETICA/article/view/308>. Acesso em: 15 abr. 2022.

VILAÇA, M. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, [S.I.], v. 5, ed. 17, p. 01-15, 2006. Disponível em:

<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/501/492>. Acesso em: 15 jun. 2022.

YUKSEL, Pelin.; ROBIN, Bernard.; MCNEIL, Sara. Educational uses of digital storytelling all around the world. In KOEHLER, M.; MISHRA, P. **Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011**. Chesapeake, VA: AACE, p. 1264-1271, 2011. Disponível em: http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/survey/SITE_DigitalStorytelling.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.

WANG, S; ZHAN, H. Enhancing teaching and learning with digital storytelling. **International Journal of Information and Communication Technology Education**, USA, v. 6, ed. 2, p. 76-87, 2010. Disponível em: <https://www.irma-international.org/viewtitle/42143/?isxn=9781609603885>. Acesso em: 21 fev. 2022.

WATKINS, P. **Teaching and Developing Reading Skills**. The United Kingdom: Cambridge University Press, 2017.

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Programa de
Pós-Graduação em
Linguística Aplicada



Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

ACEITE INSTITUCIONAL

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE MESTRADO

Eu, [REDACTED], na qualidade de vice-diretor do Centro Interescolar de Línguas [REDACTED], autorizo Giselle de Araújo Moreira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA da Universidade de Brasília – UnB, a coletar dados e informações para sua pesquisa intitulada “Storyboard e Conto: desenvolvendo habilidades integradas em Língua Inglesa” nesta instituição, sob a orientação da prof^a dr^a Gladys Quevedo-Camargo. Tenho ciência de que a pesquisa envolve a participação de alunos em workshops, a aplicação de questionários e entrevistas e que será zelado o anonimato desta instituição e dos participantes. A divulgação dos resultados da pesquisa poderá ser feita em congressos, seminários, artigos, livros (impresa/virtual) em qualquer evento de natureza acadêmica ou científica.

Brasília, 17 de Outubro de 2022

Assinatura do vice-diretor

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Programa de
Pós-Graduação em
Linguística Aplicada



Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Storyboard e Conto: desenvolvendo habilidades integradas em Língua Inglesa”. Meu nome é Giselle de Araújo Moreira. Seu responsável permitiu que você participasse. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se desistir. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato comigo, pesquisadora responsável, por e-mail [REDACTED] ou telefone, [REDACTED]. Você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília, por e-mail: cep_chs@unb.br ou pelo número (61) 3107-1592, o horário de atendimento é de segunda-feira à sexta-feira, das 13h00 às 19h00.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar os benefícios do uso de produção de histórias digitais em atividades de leituras de contos e no desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês. Se você quiser participar, iremos fazer quatro videochamadas para realizar atividades de leitura (*reading*), escrita (*writing*) e oralidade (*speaking*) em inglês, com duração de uma hora e trinta minutos cada sessão. Sua participação na pesquisa terá riscos mínimos. Os riscos que você terá ao participar do estudo são medo, vergonha ou desconforto para falar em inglês, mas asseguro que poderemos fazer grupos ou atividades em pares e apenas uma pessoa apresenta, se necessário. Para garantir a segurança e o anonimato dos participantes, a pesquisadora irá utilizar nomes fictícios a serem escolhidos por eles. Caso apareçam situações consideradas de risco para os participantes da pesquisa, não serão incluídos os excertos na pesquisa. Caso aconteça algo de errado, você receberá assistência total e sem custo e terá direito de buscar indenização. Este estudo tem como benefício praticar o inglês em leituras, na escrita e fala. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas não daremos o seu nome aos outros. Qualquer dúvida que você tiver, pode me perguntar quando quiser.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa. Entendi que posso desistir de participar a qualquer momento e que isto não terá nenhum problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Brasília, 19 de outubro de 2022.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora responsável

Data: 19/10/2022

SECPG - Secretaria de Pós Graduação – Instituto de Letras - IL/UnB
ICC Sul - Mezanino/ Entrada B1-069 - CEP: 70910-900 Brasília/DF - Brasil
Fone: +55 (61) 3107-7100

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Programa de
Pós-Graduação em
Linguística Aplicada



Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Storyboard* e Conto: desenvolvendo habilidades integradas em Língua Inglesa” de responsabilidade de Giselle de Araújo Moreira, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é identificar os benefícios do uso de produção de histórias digitais em atividades de leituras de contos e no desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração. Para tanto, sendo esta uma pesquisa de mestrado, informa-se que a coleta de dados será a partir das produções dos participantes realizadas durante o workshop oferecido, aplicação de questionários e entrevistas. O workshop terá atividades de leitura (*reading*), escrita (*writing*) e oralidade (*speaking*) em inglês e produção de vídeos. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar e, sendo assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade para cooperar com a pesquisa.

Para você, esta pesquisa poderá contribuir de forma direta: (a) praticar a leitura, escrita e oralidade em inglês; (b) desenvolver habilidades do século XXI, tais como, cooperação, criatividade, trabalho em equipe, pensamento crítico, entre outros; (c) despertar o interesse e motivação para leituras de textos literários em inglês.

Sua participação na pesquisa envolve riscos mínimos, tais como, medo, vergonha/desconforto. Para tanto, algumas estratégias podem ser utilizadas, caso haja a necessidade, para minimizar estes casos, tais como, formação de grupos ou atividades em pares. A participação não é obrigatória. Você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora

SECPG - Secretaria de Pós Graduação – Instituto de Letras - IL/UnB
ICC Sul - Mezanino/ Entrada B1-069 - CEP: 70910-900 Brasília/DF - Brasil
Fone: +55 (61) 3107-7100

ou com a instituição. A fim de garantir a segurança e o anonimato dos participantes, a pesquisadora irá utilizar nomes fictícios a serem escolhidos por eles. Caso apareçam situações consideradas de risco para os participantes da pesquisa, não serão incluídos os excertos na pesquisa.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar pelo e-mail [REDACTED] ou ainda pelo telefone [REDACTED]. Você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília, por e-mail: cep_chs@unb.br ou pelo número (61) 3107-1592, o horário de atendimento é de segunda-feira à sexta-feira, das 13h00 às 19h00.

A divulgação dos resultados da pesquisa poderá ser feita em eventos de natureza acadêmica ou científica, artigos científicos ou capítulos de livros (impressos ou eletrônicos).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra, com você.

Brasília, 19 de outubro de 2022.

[REDACTED]

Mestranda Giselle de Araújo Moreira
Pesquisadora responsável (UnB/PGLA)
Orientadora: Prof^{fa} Dr^a. Gladys Quevedo-Camargo

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Brasília, ____ de _____ de 2022.

Participante da pesquisa

Responsável pelo participante